

FLAVIA ROCHA BLEY

PROBLEMAS DE COMPREENSÃO ORAL INGLESA POR BRASILEIROS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos, na área de concentração em Teorias de Aquisição de Segunda Língua, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Michael Watkins

CURITIBA

2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

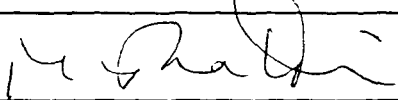


P A R E C E R

Defesa de dissertação da mestrandia FLAVIA ROCHA BLEY para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados MICHAEL ALAN WATKINS, BÁRBARA OUGHTON BAPTISTA e JOSÉ ERASMO GRUGINSKI argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“PROBLEMAS DE COMPREENSÃO ORAL DE INGLÊS POR ALUNOS BRASILEIROS”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Aprovado Não aprovado
MICHAEL ALAN WATKINS		aprovado
BÁRBARA OUGHTON BAPTISTA		aprovado
JOSÉ ERASMO GRUGINSKI		Aprovado

Curitiba, 27 de agosto de 2004.


Prof.^a Marilene Weinhardt
Coordenadora



Para meu filho Davi.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu orientador Michael Watkins por ter me ensinado, incentivado e ajudado sempre que precisei. Agradeço também aos professores José Erasmo Gruginski e Adelaide Pescatori Silva pelos muitos esclarecimentos na qualificação. Todos os três professores são exemplos de competência e dedicação.

Também gostaria de agradecer as amigas Denise Hibarino e Samira Jalil e aos amigos Neumar Flenik, Rodrigo Tadeu Gonçalves e Luis Gustavo Slomp, que foram muito úteis e me ajudaram muito durante todo o trajeto.

Agradeço muito, à professora e coordenadora do CELIN, Mariza Riva de Almeida por permitir o uso de salas e equipamentos do Centro de Línguas e a todos os dez alunos cobaias que foram especialmente me encontrar para me ajudar com a pesquisa.

Em especial, agradeço ao namorado Paulo, que além de me ajudar com os gráficos, me deu apoio e incentivo, e me acompanhou *on-line* durante todo o processo de escrita da dissertação.

E por último eu gostaria de agradecer meus pais Bira e Maria e minha irmã Márcia, pela paciência e compreensão. Meus padrinhos e tios Carlos e Roseli pelo exemplo a ser seguido. Minha avó Helena pelo carinho. E as primas Dani, Caro e Lela e a tia Regina pela amizade, exemplo e incentivo.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	VII
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
I INTRODUÇÃO	01
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	01
1.2 OBJETIVO DE ESTUDO	01
1.3 JUSTIFICATIVA DE ESTUDO	01
1.4 OVERVIEW DA DISSERTAÇÃO	03
II PROCESSO DE COMPREENSÃO ORAL DE L1	04
2.1 AQUISIÇÃO DA PERCEPÇÃO DE FALA	04
2.2 PROCESSAMENTO DE PERCEPÇÃO DE FALA	06
2.2.1 Modelo Genérico de Klatt	08
2.2.2 O Modelo Cohort	09
2.2.3 A teoria do Logogen	10
2.2.4 Modelo Blueprint de Levelt	11
2.2.5 Processamento Bottom Up vs. Processamento Top Down	14
2.3 A MEMÓRIA NO PROCESSAMENTO DA COMPREENSÃO ORAL	17
2.4 O PAPEL DO CONTEXTO	20
2.5 CONCLUSÃO	24
III PROCESSO DE COMPREENSÃO ORAL EM L2	25
3.1 AQUISIÇÃO DA PERCEPÇÃO DE FALA EM L2	25
3.2 MODELOS DE PERCEPÇÃO DE FALA EM L2	26
3.2.1 Processamento Bottom Up e Processamento Top Down em L2	28
3.3 MEMÓRIA NO PROCESSAMENTO DE COMPREENSÃO ORAL DE L2	30
3.4 VELOCIDADE DA FALA	31
3.4.1 A necessidade do Processamento automático	33
3.5 ALGUNS PROBLEMAS DE OUVIR EM L2	34

3.5.1 Interpretações variam	37
3.6 CONCLUSÃO	38
IV DIFERENÇAS FONOLÓGICAS ENTRE O INGLÊS E O	
PORTUGUÊS BRASILEIRO	39
4.1 ESTRUTURA SILÁBICA	39
4.1.1 Diferenças das estruturas silábicas do inglês e do português	40
4.2 ACENTO E ENTONAÇÃO	41
4.3 RITMO	47
4.3.1 Ritmo do Português	48
4.4 MODIFICAÇÃO FONOLÓGICA	49
4.4.1 Modificação Fonológica do Inglês	51
4.4.2 Modificação Fonológica do Português Brasileiro	54
4.5 REDUÇÃO DAS VOGAIS NO INGLÊS E NO PORTUGUÊS	
BRASILEIRO	55
4.6 CONCLUSÃO	56
V PESQUISA	57
5.1 OBJETIVOS	57
5.2 METODOLOGIA	57
5.3 RESULTADOS	61
5.3.1 Primeiras Observações	61
5.3.2 Frases com nenhum ou pouco aproveitamento	65
5.3.3 Padrões de Erros	83
5.3.3.1 Métrica das Sentenças	84
5.3.3.2 Ataque das Sílabas Acentuadas	85
5.3.3.3 Posição de Articulação	87
5.3.3.4 Junção de Palavras	87
5.3.4 Parecer dos Participantes	88
VI CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES	96

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: CONCEITOS DE DECODIFICAÇÃO	08
FIGURA 02: MODELO GENÉRICO DE FORMAÇÃO DE HIPÓTESES	
LEXICAIS	09
FIGURA 03: MODELO BLUEPRINT DE LEVELT.....	12
FIGURA 04: EXEMPLO DE UMA GRADE MÉTRICA DA PALAVRA	
RECONCILIATION	43
TABELA 01: RESULTADO DO TESTE NA UFPR	61
TABELA 02: EXTRATOS E PORCENTAGEM DE ACERTOS	62
QUADRO 01: ERROS TRANSCRITOS	86
QUADRO 02: ERROS DOS PARTICIPANTES	87
QUADRO 03: JUNCTÃO DE DUAS OU MAIS PALAVRAS	87
QUADRO 04: RESUMO DAS ENTREVISTAS	89

RESUMO

A presente dissertação revê alguns modelos da compreensão de fala em L1 e L2 e sumariza alguns problemas enfrentados por ouvintes de segunda língua. Ela também aborda as diferenças fonológicas entre o inglês e o português brasileiro no que diz respeito à estrutura silábica, acento, ritmo e modificações fonológicas. A pesquisa descrita nesta dissertação consiste da investigação de alguns erros feitos por alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira ao ouvir um texto autêntico em L2. Uma entrevista com um falante americano foi utilizada como teste, que consistia de 92 frases cortadas e com a inserção de silêncios entre elas, para que os participantes pudessem ouvir e transcrever imediatamente. Na análise dessas frases, apesar de os problemas causados pelos aspectos fônicos serem a maioria, foi percebido que o desconhecimento sintático e lexical também são muito importantes. Também foi mostrado que os erros dos alunos seguem um padrão, como manter a métrica, manter o ataque das palavras e/ou sílabas acentuadas e também a tendência de ouvir um som cujo lugar de articulação é o mesmo ou próximo do som pronunciado. A pesquisa endossa a dificuldade que os alunos têm ao ouvir o inglês fora do contexto de sala de aula.

Palavras-chave: compreensão oral, problemas de compreensão oral, percepção de fala.

ABSTRACT

The present thesis reviews some L1 and L2 speech comprehension models and summarizes some problems faced by second language listeners. It also looks at the phonological differences between English and Brazilian Portuguese concerning syllable structure, stress, rhythm and phonological modifications. The research in this thesis consists of the investigation of some mistakes made by Brazilian students of English as a foreign language when listening to authentic oral text in L2. An interview with an American speaker was used as a test, containing 92 phrases with some periods of silence inserted among them, so that the participants could listen and transcribe immediately. When analyzing these phrases, it was noticed that even though the phonic aspects were the majority, the syntactic and lexical knowledge are really important. It was further shown that the participants' mistakes follow a pattern, such as maintaining the metrical structure and the onset of stressed words and/or syllables and also the tendency to hear a sound whose place of articulation is the same or close to the sound uttered. The research confirms the difficulty faced by students when listening to English outside the classrooms.

Key-words: listening comprehension, listening comprehension problems, speech perception

I INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O presente estudo diz respeito aos problemas de compreensão oral que os alunos brasileiros encontram ao ouvir inglês como língua estrangeira. Mesmo sendo expostos a linguagem oral no decorrer dos estudos de L2, os alunos de nível intermediário demonstram desenvolver outras habilidades e sentem-se frustrados ao tentar ouvir um noticiário ou qualquer outro texto produzido por falantes nativos, o que contrasta-se com a habilidade que os mesmos demonstram em ler artigos acadêmicos em inglês ou produzir textos acadêmicos na língua.

1.2 O OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo deste estudo é tentar identificar o que exatamente esses alunos não conseguem compreender do discurso falado, bem como tentar investigar se há alguma tendência comum de erros entre alunos de inglês. Além disso, esta dissertação tenta compilar algumas das teorias de compreensão da fala existentes tanto em L1 como em L2.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Como professora de inglês sempre me senti impotente quando os alunos mostravam suas frustrações ao ouvir a língua. Havia sim, uma estratégia para ser ensinada, muito semelhante às estratégias usadas para compreensão de textos escritos, como *scanning*¹, *skimming*², etc. Entretanto, a diferença é que na grande maioria das vezes os alunos não querem ouvir com um propósito específico, e sim gostariam de usar suas habilidades de compreensão oral principalmente com propósitos de

¹ Técnica usada para procurar palavras chaves em um texto.

² Técnica usada para identificar as idéias principais de um texto.

entretenimento, como ouvir músicas e assistir filmes e programas de TV sem precisar ler a legenda. A grande maioria dos alunos que procuram cursos de inglês é justamente motivada por esse aspecto, já que poucos vão usar a língua como profissão e menos ainda em viagens. Entretanto, depois de dois ou três anos de estudo eles se frustram por não serem capazes de compreender um discurso nativo, rápido e espontâneo.

O estudo de compreensão oral em L2 é uma área ainda muito obscura para os pesquisadores pelo fato de ser relativamente recente. A compreensão oral é definitivamente uma das áreas menos compreendidas e menos desenvolvidas, mesmo sendo uma das áreas mais importantes da linguagem pelo simples fato de que ela corresponde não a menos do que 50% do nosso tempo diário de comunicação (Goh, 2003).

A chave para uma boa compreensão oral é não somente, mas, principalmente a absorção dos parâmetros fonéticos e fonológicos da língua, ao que diz respeito às modificações fonológicas, padrões de ritmos e acentuação, além do conhecimento sintático e de outros aspectos como conhecimento de mundo, fatores sociais e psicológicos, motivação e diferenças sociais e individuais dos falantes. Entretanto, o presente estudo ficará retida nos aspectos lingüísticos da compreensão, ou seja, o que engloba o processamento da linguagem, bem como fonética e fonologia.

Pelo simples fato de que a compreensão oral engloba muitos aspectos a serem investigados, o verdadeiro problema que os alunos enfrentam continua em aberto para ser mais profundamente investigado, principalmente com pesquisas empíricas que isolem cada uma das áreas que ela engloba. Desta maneira, tais investigações poderão contribuir para o campo de percepção da fala também em L1, ajudando a levantar dados que identifiquem a existência de um fenômeno universal de percepção da fala

Dessa maneira, se as dificuldades que os alunos têm e os erros cometidos por eles, mostrassem uma tendência comum, os professores seriam capazes de dar uma atenção especial a esses problemas, bem como produzir materiais designados para esse propósito.

1.4 OVERVIEW DA DISSERTAÇÃO

Há seis capítulos nesta dissertação. No capítulo II eu revejo alguns modelos de compreensão da fala em L1, bem como a aquisição da compreensão oral pelas crianças. No capítulo III, eu faço um paralelo das teorias da aquisição de fala em L2 e sumário alguns problemas enfrentados por ouvintes de segunda língua. No capítulo IV, abordo as diferenças fonológicas entre o inglês e o português brasileiro no que diz respeito à estrutura silábica, acento, ritmo e modificações fonológicas. No capítulo V há a discussão da pesquisa feita com alunos de inglês e com algumas das principais tendências passíveis de erros. A conclusão de tal experimento é então discutida no capítulo VI.

II PROCESSO DE COMPREENSÃO ORAL DE L1

2.1 AQUISIÇÃO DA PERCEPÇÃO DA FALA

De acordo com a teoria gerativista de Chomsky (1965), todos os bebês vêm ao mundo com dotes lingüísticos. Pinker (2002) explica que o ser humano é um curioso nato e faz tudo que pode para obter estímulos sensoriais, muito embora tenha um controle precário do próprio corpo. O autor cita o desenvolvimento de uma técnica para testar a discriminação dos bebês, ensinando-lhes a controlar o ritmo de apresentação de estímulos visuais e auditivos através da sucção. Os recém-nascidos aprenderam facilmente a sugar mais depressa uma chupeta para ver e ouvir novidades. Com isso ficou-se sabendo que os bebês discriminam quase tudo que os adultos discriminam, inclusive sons de fala. Os bebês já mostram uma preferência multi-sensorial, ou seja, eles olham mais para um rosto que esteja pronunciando a sílaba ouvida do que para outro que esteja pronunciando outra coisa, o que compõe um quadro onde a percepção já é bastante desenvolvida mesmo na ausência de uma cognição superior.

De acordo com o mesmo autor, os bebês vêm equipados com habilidades para distinguir fonemas mesmo com menos de seis meses. Os recém nascidos são sensíveis às diferenças de *voice onset time* (VOT³). Bebês de apenas um mês mostraram evidências de discriminação entre sons produzidos sinteticamente, o que em termos de seus valores de VOT seriam categorizados como plosivas surdas e sonoras respectivamente, e esses mesmos bebês não conseguiram discriminar entre sons que divergiam desta mesma diferença VOT, mas cujas diferenças não eram entre sons surdos e sonoros. Singleton (1999).

Pinker (2002) explica que os bebês continuam a aprender os sons de suas línguas durante o primeiro ano. Por volta dos seis meses, começam a juntar sons

³ VOT é um termo dado por Lisker e Abramson (1964) no estudo cross-linguístico de vozeamento de plosivas iniciais em onze línguas. Eles definiram VOT como “o intervalo de tempo entre a explosão (burst) que marca a soltura do fechamento de uma plosiva e o ataque de quasi-periodicidade que reflete a vibração da laringe” (p.422) em Khattab (2000).

distintos que suas línguas reúnem num só fonema, ao mesmo tempo em que continuam a discriminar de modo equivalente sons distintos que suas línguas mantêm separados. Por volta dos dez meses não são mais foneticistas universais e se parecem com os pais; não distinguem fonemas de outras línguas a não ser que sejam falantes destas línguas. Eles fazem essa transição antes de emitir ou compreender palavras, portanto, sua aprendizagem não pode depender de conseguir correlacionar som e sentido. Ou seja, não podem estar procurando a diferença entre som existente entre uma palavra que eles acreditam significar *bit* e uma palavra que acreditam significar *beet*, porque ainda não aprenderam nenhuma dessas palavras. Devem estar classificando os sons diretamente, sintonizando de alguma maneira seu módulo de análise de fala para emitir os fonemas em sua língua. Esse módulo provavelmente serve de unidade avançada do sistema que aprende palavras e gramática.

Durante a aquisição da compreensão oral da primeira língua, as crianças aprendem a reconhecer as palavras como padrões acústicos holísticos (Klatt, 1992). A percepção é baseada inicialmente em um modo contínuo, feito através de pequenas diferenças entre sons de fala, como, por exemplo, entre realizações de uma dada categoria fonética por falantes variados e em contextos fonéticos diferentes (Brown, 1994). As crianças são dotadas de um sistema perceptual que as capacita a segmentar sons de fala de uma maneira lingüisticamente relevante independente da língua a que elas estão expostas (Koerich, 2002).

Mais tarde elas começam a sintonizar suas percepções nos sinais sonoros que marcam contrastes fonéticos, como /b/ e /d/. Em uma certa idade⁴, as crianças começam a formar categorias fonéticas estáveis da língua materna e suas percepções são fortemente guiadas por tais categorias. E é justamente esta troca, entre uma percepção baseada em um modo contínuo para uma percepção baseada em modo categorial que gera padrões perceptuais específicos de cada língua e explica as mudanças nas sensibilidades fonéticas no processamento da fala (Koerich, 2002). A

⁴ Tal idade ainda não foi determinada. Jusczyk et al. (1995) indica que a sensibilidade para muitas das propriedades de unidades segmentais na língua nativa começa a desenvolver entre as idades de 4 ½ e 9 meses. Já pesquisas de Werker e Polka (1993) e Kuhl (1993) apontam que esta mudança ocorre no primeiro ano de vida. (Koerich, 2002).

autora cita pesquisas que indicam que no desenvolvimento da capacidade para percepção de palavras nativas, a sensibilidade para distinções mais finas aumenta enquanto a sensibilidade para dimensões não relevantes diminui.

A criança deve aprender, então, a associar aspectos dos sinais acústicos coarticulados do ambiente com sinais que ela pode produzir através de gestos articulatórios fundamentais. Esse processo provavelmente resulta em uma nova maneira de processar a fala durante a percepção para recobrir segmentos fonéticos, sílabas, traços distintivos ou gestos articulatórios (Klatt, 1992).

Quando a criança aprende sua primeira língua ela é exposta aos parâmetros fonéticos de uma língua em um período de tempo extenso, com muitas oportunidades de input acústico. As crianças usam suas habilidades inatas para ouvir os sons da fala categoricamente para adquirir os padrões apropriados. A compreensão dos sons da fala é uma combinação da habilidade inata de reconhecer distinções finas entre sons da fala, que todos seres humanos aparentam ter, junto com a habilidade que todos os aprendizes têm de ajustar suas categorias acústicas aos parâmetros da língua, ou línguas, que eles estiveram imersos (Scovel, 1998).

2.2 PROCESSAMENTO DE PERCEPÇÃO DA FALA

Há vários modelos de percepção da fala, e cada autor entende o processo de uma maneira diferente. A maioria dos estudiosos representa o nosso processo de compreensão oral através de uma esquematização de um léxico mental que todos os seres humanos teriam. Nele todas as palavras estariam guardadas, tanto suas formas como seus significados. O processo de compreensão de palavras nesta visão é então uma questão de ter acesso a esse léxico mental.

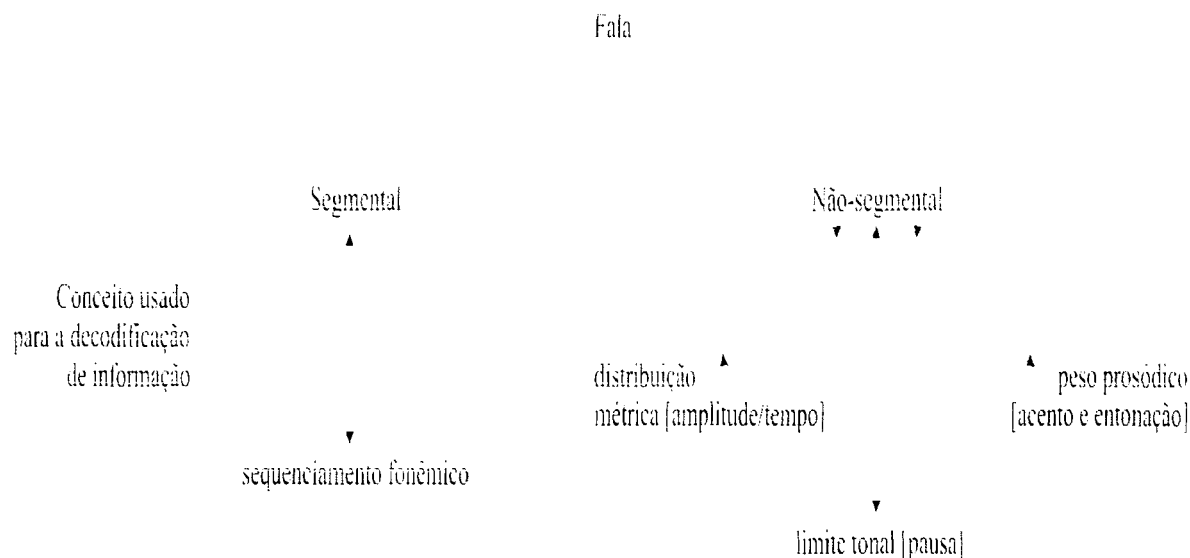
Em relação ao reconhecimento de palavras, em quase todas as visões de percepção da fala o ouvinte faz algum tipo de análise auditiva do sinal da fala que é produzido pelo falante. Acreditava-se amplamente, como na teoria motora, adaptada por Marslen-Wilson (1985 apud Klatt, 1992) como uma teoria também de percepção da fala, que os ouvintes processam os sinais da fala modelando internamente os gestos

articulatórios que os falantes teriam usado para produzi-los (Klatt, 1992). Entretanto, hoje se sabe que não há uma correspondência direta entre as dimensões articulatórias, acústicas e auditivas da linguagem oral (Rost, 1990).

Para o autor, existem alguns traços temporais da fala que podem ser identificados através de amostras de variação de tempo do sinal acústico. Os movimentos do tímpano em resposta aos pulsos de pressão do ar produzidos pela fala podem ser medidos usando um *cathode ray*. Um oscilógrafo dá representações simplificadas da frequência e da intensidade de um som. A frequência indica o que percebemos como curva de pitch e a frequência e a intensidade indicam a amplitude. Esses dois aspectos, curva de pitch e amplitude são críticos na decodificação da fala. Entretanto, as representações mais úteis da fala são as representações do espectro já que elas combinam esses dois conceitos de fala. A representação de espectro de um extrato de fala mostra a distribuição de energia causada pela projeção da voz no domínio da frequência do sinal da fala, já que ela alcança picos de acordo com o tempo. Essas duas dimensões correspondem à qualidade do som que é produzido. Juntos, as variações físicas em duração, frequência e amplitude permitem aos ouvintes distinguir novos sons.

Entretanto, para o autor, essas três dimensões são redundantes no sinal acústico. Em cada dimensão há pistas que são recuperáveis a partir de pistas de outras dimensões. Por causa da redundância, o ouvinte precisa confiar somente em amostras de traços no fluxo da fala para extrair o sentido do sinal acústico. Em qualquer amostra do sinal da fala, os ouvintes utilizam conceitos de decodificação para construir uma análise completa a partir de um sinal parcialmente ouvido. Três conceitos interdependentes são: sequenciamento fonêmico, distribuição métrica e direção tonal. De acordo com Rost (1990), o ouvinte consegue dar um formato à fala ouvida empregando simultaneamente conceitos de decodificação em cada um desses domínios, como na figura 01. O primeiro conceito será visto neste capítulo enquanto que os demais serão tratados no capítulo IV.

FIGURA 01: CONCEITOS DE DECODIFICAÇÃO

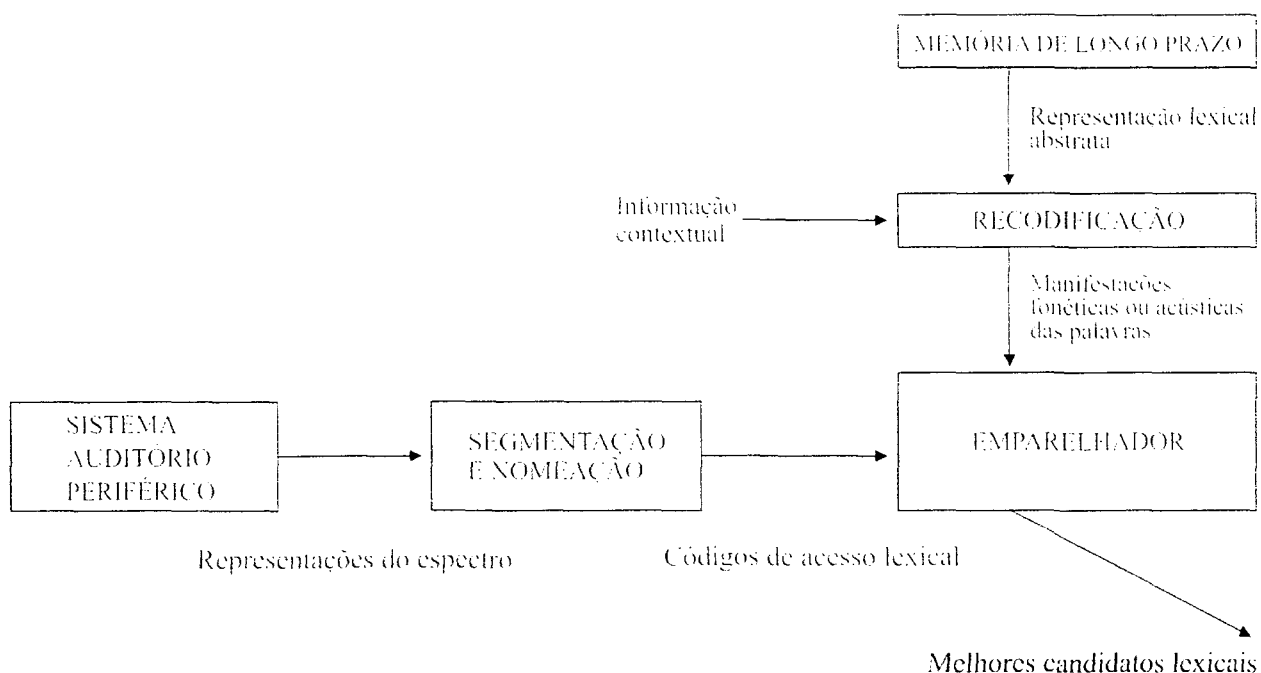


FONTE: ROST ,1990 pg. 35

2.2.1 Modelo genérico de Klatt

Em relação à decodificação fonêmica, um modelo genérico de percepção da fala formaria hipóteses *bottom-up* (de baixo para cima) de percepção lexical. Em tal modelo, descrito por Klatt (1992) há um MATCHER (emparelhador) que compara a representação do input com cada representação lexical proposta e deduz um resultado. Há também um subsistema de análise que distribui as representações apropriadas de amostras da fala do input para o emparelhador e ainda um outro subsistema de síntese para distribuir a representação apropriada de entre algumas ou todas do léxico para o emparelhador, como mostra a figura 02.

FIGURA 02: MODELO GENÉRICO DE FORMAÇÃO DE HIPÓTESES LEXICAIS



FONTE: KLATT, 1992 pg. 172

2.2.2 O Modelo *Cohort*

Um outro modelo de percepção da fala é o modelo cohort de Marslen-Wilson e Tyler, descrito em Singleton (1999). Tal modelo postula um conjunto de detectores auditivos de palavras que são ativadas pelo input e que entram em operação assim que a palavra começa a ser pronunciada. Assim que os primeiros sons são processados, todos os detectores de palavras que começam com aquela sequência acústica são ativados. Todas as palavras ativadas na base de informação do início de palavras abrangem o cohort. Teoricamente, se a palavra ‘elephant’ /’elifant/ é falada ao ouvinte, todas as palavras no léxico mental do ouvinte que iniciam com /’eli/ são ativadas, incluindo ‘elevate’ e ‘element’, mas não ‘elephantine’ ou ‘elephantiasis’ por causa da ausência do acento primário na primeira sílaba nessas palavras. Quando o som /f/ aparece, o cohort terá somente ‘elephant’ e suas variantes flexionais como ‘elephants’ ou ‘elephant’s’ sobrando, já que nenhuma outra palavra em inglês começa

com a sequência /'elif/ (Singleton, 1999). Para Rost (1990), essa ativação é um processo autônomo de modo que somente a informação fonética-acústica pode servir para especificar candidatos para a palavra. Singleton (1999) explica que a informação contextual não tem impacto na seleção do cohort inicial de palavra, mas que assim que o cohort é estabelecido, candidatos de palavras que são inconsistentes com o contexto podem começar a ser desativados.

Entretanto, Klatt (1992) acredita que já que palavras comuns são reconhecidas mais rapidamente que palavras inesperadas; logo, o modelo teria que ter itens ordenados de acordo com a frequência de ocorrência na língua.

2.2.3 A teoria do logogen

A teoria do logogen, em Scovel (1998) e Singleton (1999), dá uma explicação de como itens lexicais são reconhecidos na fala. Mesmo tal teoria não sendo precisa a respeito de como a informação fonética-acústica é usada, ela esclarece a natureza interativa da decodificação da fala e do acesso lexical. A teoria propõe que um ouvinte tem sensores chamados 'logogens'. Estes representam cada palavra no léxico mental do ouvinte. Cada logogen, que teoricamente corresponde a uma rede neural, contém toda a informação que foi adquirida a respeito de uma dada palavra, como seu significado, sua possível função sintática e sua estrutura fonética. Um logogen monitora a fala e procura informações sensoriais relevantes, como por exemplo, auditivas ou visuais/gráficas e assim que uma dessas informações é encontrada, o nível de ativação do logogen aumenta. Com ativação suficiente, o logogen atravessa um limiar. Nesse momento, a informação a respeito da palavra que o logogen representa se torna disponível no sistema de resposta do ouvinte. Acesso lexical é então um processo automático assim que a palavra for reconhecida.

Para Buck (2001), mesmo sendo improvável que os ouvintes atribuam tanta informação para isolar o reconhecimento de palavras como tal teoria sugere, é importante observar que o modelo dos logogens tenta dar conta dos efeitos de contexto e de frequência. Os efeitos de contexto são tais condições que permitem que o ouvinte

reconheça rapidamente os itens lexicais, o que causa um tipo de ‘ativação de propagação’ durante o processamento do texto. Quando uma palavra é reconhecida, a ativação se propaga para itens lexicais vizinhos ou conceitos dentro do léxico mental. A antecipação promove efeitos lexicais, um reconhecimento mais rápido das palavras vizinhas no texto.

Scovel (1998) explica que o conceito de familiaridade é lidado nesse modelo também. Palavras de frequência mais alta, ou seja, palavras com maior familiaridade para o ouvinte têm limiares de ativação mais baixos do que aquelas de menor frequência. Desta maneira, Rost (1990) acredita que os ouvintes são mais capazes de reconhecer um sinal vago ou ambíguo como um item encontrado mais frequentemente.

2.2.4 O Modelo Blueprint de Levelt

Tal modelo de processamento de língua é descrito por Levelt (1989). Nele há duas categorias de conhecimentos: declarativo e procedural. O primeiro trata do conhecimento como fatos e o segundo do conhecimento dos passos a serem dados para atingir um determinado objetivo.

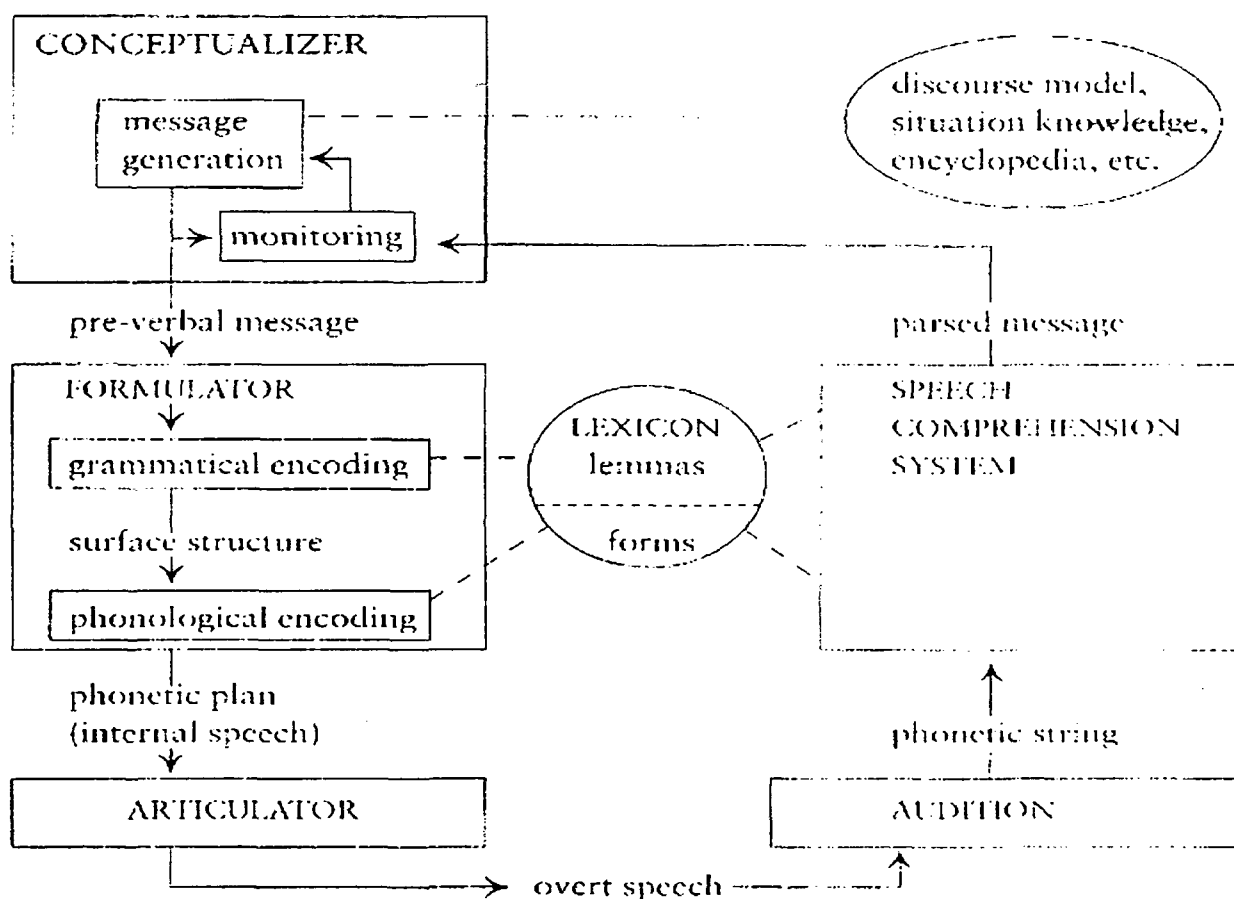
O conhecimento declarativo que é usado no processamento da linguagem inclui informação geral sobre o mundo (conhecimento enciclopédico), informações específicas de uma situação em particular (conhecimento situacional) e informação sobre apropriação estilística relativa a conjuntos específicos de circunstâncias (modelo de discurso). O conhecimento lexical, que também faz parte do conhecimento declarativo, abrange o conhecimento semântico-gramatical (lemmas) e conhecimento morfológico (formas ou lexemas)

Já os componentes procedurais incluem um conceitualizador que é responsável pela geração de mensagem, monitoramento e micro planejamento, um formulador, que é responsável por dar à mensagem pré-verbal uma superfície sintática e uma forma fonológica, um articulador, que é responsável pela execução como fala do plano fonético que emerge do Formulador, um componente de audição, que é responsável

por analisar o sinal da fala em segmentos de som e o sistema de compreensão da fala, que é responsável por extrair um sentido semântico-gramatical das correntes fonéticas recebidas.

Tal modelo é mais bem visualizado na Figura 04, onde as linhas curvilíneas representam o conhecimento declarativo e as linhas retilíneas representam o conhecimento procedimental.

FIGURA 03: MODELO BLUEPRINT DE LEVELT



FONTE: LEVELT, 1989 pg. 09.

Como já foi dito anteriormente, o conhecimento lexical possui de um lado os lemmas e de outro os lexemas. O lemma de uma palavra é aquele que especifica seu significado básico, sua categoria sintática, sua estrutura de argumento conceitual, seu perfil gramatical (como por exemplo, se um verbo é seguido ou não de um objeto direto ou se ele pode ser seguido de uma oração subordinada, e seus parâmetros

diacríticos de variação como tempo, aspecto, etc.). O lemma também inclui um apontador lexical, que aponta para o lugar preciso do lexicon onde a informação morfológica e fonológica a respeito da palavra em questão está localizada.

Um exemplo, descrito em Singleton (1999), é o formato do lemma da palavra ‘give’.

Give - especificação conceitual:

CAUSA: (ex. X causa Y a passar da posse de X para a posse de Y)

Argumentos conceituais: (X, Y, Z)

Categoria sintática: V

Funções gramaticais: sujeito, objeto direto, objeto indireto

Relações com COMP: nenhuma (não introduz orações subordinadas começando com complementadores como que, se, etc.)

Apontador lexical: 713 (um ‘endereço’ escolhido aleatoriamente e arbitrariamente codificado)

Parâmetros diacríticos: tempo

aspecto

clima

pessoa

número

acentuação de curva de pitch

Com relação às formas lexicais, tais aspectos especificam a informação morfológica exata que é necessária para que a codificação fonológica seja capaz de ocorrer – antes da operação do Articulador.

Para Levelt (1989), o lexicon tem um papel principal na produção da fala já que todo o conjunto de processos de formulação é dirigido lexicalmente. Para ele, o lexicon é o mediador entre a conceitualização e a formulação gramatical e fonológica como hipóteses lexicais. Dessa maneira, nada na mensagem do falante irá por si só engatilhar uma forma sintática, como uma construção passiva ou dativa. Deverá, então, haver itens lexicais mediadores, engatilhados pela mensagem, que pelas suas propriedades gramaticais e sua ordem de ativação fazem com que o Codificador

Gramatical gere uma estrutura sintática devida.

2.2.5 Processamento bottom-up vs. processamento top-down

A percepção da fala não segue uma ordem hierárquica que vai de sons para fonemas, de fonemas para sílabas, de sílabas para palavras e estas para sintagmas que por sua vez levam para o significado de sentenças que por sua vez leva ao conhecimento geral. Tal visão forma a hipótese *bottom-up* (de baixo para cima), como o próprio modelo genérico definiu, no qual o input acústico é primeiro decodificado em fonemas e é então usado para identificar palavras individuais. Essa visão entende a compreensão da língua como um processo que passa através de um número de estágios consecutivos e o output de cada estágio se torna o input para o próximo estágio mais elevado.

Tal visão de compreensão da fala, de baixo para cima, reduz o papel dos ouvintes ao de um receptor passivo que somente recebe e armazena informações sonoras. Hoje se sabe que os ouvintes não se valem exclusivamente do texto para compreensão. O conhecimento sintático pode ser usado para ajudar a identificar uma palavra, idéias sobre o tópico da conversa pode influenciar o processamento da sintaxe, ou conhecimento do contexto ajudará a interpretar o significado (Buck, 2001; Goh, 2003; Scovel, 1998; Ur, 1984).

Scovel (1998) cita um experimento psicolingüístico no qual um conjunto de sentenças foi tocado para um grupo de ouvintes que teriam que anotar a sexta palavra nas seguintes sentenças:

- (1) It was found that the *-eel* was on the axle.
- (2) It was found that the *-eel* was on the shoe.
- (3) It was found that the *-eel* was on the orange.
- (4) It was found that the *-eel* was on the table.

Em todas as sentenças, os sujeitos ouviram *-eel* como a palavra chave nas sentenças, mas a maioria dos sujeitos relatou que eles haviam ouvido *wheel* para a frase (1), *heel* para a frase (2), *peel* para a frase (3) e *meal* para a frase (4). A inserção

de um fonema que está faltando para criar uma palavra com sentido para 'eel' é chamado de efeito de restauração de fonema. Nessas condições, os ouvintes relatam o que eles esperam ouvir num contexto.

Outras pesquisas psicolingüísticas são citadas por Pinker (2002). Uma delas foi feita pelo psicólogo George Miller, que tocou fitas com sentenças com interferências e pediu às pessoas que repetissem exatamente o que escutaram. Essas sentenças eram de quatro tipos: coerentes e gramaticais, gramaticais e incoerentes, agramaticais mas com palavras relacionadas e o último tipo constou de palavras e sintaxes sem sentido. Os resultados mostraram que as pessoas se deram melhor com as sentenças gramaticais com sentido, pior com as sentenças gramaticais sem sentido e com as agramaticais com sentido e pior ainda com as agramaticais sem sentido. Depois, Richard Warren, um outro psicólogo, gravou sentenças gramaticais com sentido, mas substituiu alguns sons por uma tossida e os ouvintes não conseguiram perceber que faltava um som. Com isso Pinker (2002) acredita que estejamos o tempo todo adivinhando o que o falante irá dizer em seguida, usando todo o tipo de conhecimento disponível: regras fonológicas, regras de sintaxe, conhecimento do mundo e conhecimento do falante. Assim, o discurso ouvido que corresponde intimamente ao que o ouvinte espera e precisa ouvir é muito mais compreendido do que aquele que é inesperado (Ur, 1984).

Um experimento similar descrito por Rost (1990) relatou que enquanto o contexto lingüístico se expande, a probabilidade do reconhecimento da palavra aumenta à medida que são dados os pares |k| e |g|, |kI| e |gI|, |kIs| e |gIs|, |kIsmi| e |gIsmi| e finalmente a diferença entre 'tried to |kIsmi|' e 'tried to |gIsmi|'. Os resultados mostraram que os ouvintes relatam ouvir frases anômalas. Entretanto, quando os sons estão dentro de uma gama articulatória apropriada, ou seja em contrastes surdo e sonoro ou quando eles contêm traços de focos de articulação próprios como o labial para /b/, palatal para /d/, velar para /g/, os ouvintes identificam o input ambíguo como palavras plausíveis. Ou seja, o processamento de baixo para cima é influenciado pelo contexto, e o processamento se torna de cima para baixo.

O termo processamento top-down (de cima para baixo) é usado para denominar essas aplicações de experiências e informações prévias para facilitar e aumentar a

compreensão (Goh, 2003).

Entretanto, Pinker (2002) acredita que tal teoria da percepção da fala de cima para baixo confirma a filosofia relativista de que escutamos o que esperamos escutar, de que nosso conhecimento determina nossa percepção, e que, em última instância, não estamos em contato direto com nenhuma realidade objetiva. Em certo sentido, uma percepção fortemente guiada de cima para baixo não passaria de uma alucinação controlada, e o problema é justamente esse. Uma pessoa obrigada a fazer sua percepção depender apenas de suas expectativas está em grande desvantagem num mundo imprevisível, mesmo nas melhores circunstâncias. Entretanto, tal teoria não explica a compreensão de uma lista de palavras pronunciadas aleatoriamente, o que prova que a percepção da fala é também bastante guiada pela acústica.

Marslen-Wilson (1987 apud Buck, 2001) obteve evidência que os mecanismos de compreensão de língua top-down (de cima para baixo), ou seja, o que forma hipóteses a partir de regras sintáticas, semânticas e pragmáticas, não interagem diretamente com o processamento do input acústico através do módulo de acesso lexical bottom-up. Ao contrário, deve haver esses dois tipos de mecanismos (bottom-up e top-down) competindo em paralelo para determinar qual chegará antes a um único item lexical.

Dessa maneira, o que ocorre na verdade é que os dois processos, de cima para baixo e de baixo para cima, ocorrem ao mesmo tempo, naquilo que é conhecido por processamento paralelo (Goh, 2003). Em alguns casos, um tipo de processamento pode ter prioridade sobre o outro.

Já, para Buck (2001) a compreensão da fala é o resultado dessa interação entre os vários tipos de informação disponível, que inclui o input acústico, diferentes tipos de conhecimento, tanto consciente como inconsciente, detalhes do contexto e assim por diante. Os ouvintes usam qualquer tipo de informação que pareça relevante para ajudá-los a interpretar o que o falante está dizendo. Esses vários tipos de conhecimento envolvidos na compreensão da língua não são aplicados em uma ordem fixa – eles podem ser usados em qualquer ordem ou mesmo simultaneamente e eles são todos capazes de interagir e influenciar uns aos outros. Isso é de vez em quando referido

como processo interativo, especialmente usado por teóricos de leitura.

2.3 A MEMÓRIA NO PROCESSAMENTO DA COMPREENSÃO ORAL

Call (1985) escreve que a compreensão oral pode ser descrita como o reconhecimento de partes que compõe a língua (palavras, grupos de verbos, frases simples) e a memória desses elementos. Entretanto, reconhecer elementos lingüísticos, mesmo sendo essencial para o processo, não é suficiente para compreender o que é ouvido. Os ouvintes devem ser capazes de reter esses elementos na memória de curto-prazo, hoje chamada de *working memory* (Fortkamp, 1998), tempo suficiente para interpretar a expressão que estão ouvindo.

A compreensão oral envolve a absorção do sinal acústico e então o processamento dele de alguma maneira que produza uma compreensão do texto. Ela pode ser compreendida como o sinal acústico entrando em uma extremidade e a compreensão saindo de outra extremidade. Buck (2001) cita Nagle e Sanders (1986), que caracterizaram a compreensão oral desta maneira e descreveram três tipos de memória que são comumente descritos na literatura: (i) memória de eco, onde os sons são armazenados muito brevemente; (ii) memória de trabalho, onde o input é simultaneamente armazenado e processado por poucos segundos enquanto a maioria do processamento ocorre e (iii) memória de longo prazo, onde as coisas são armazenadas por uma duração muito maior. Quando os sons impingem no sistema auditivo do ouvinte, eles são brevemente retidos (por mais ou menos um segundo) num local sensorio chamado de memória de eco. Nesse momento, o ouvinte impõe ordem nessa sucessão de sons por meios de padrões previamente aprendidos que segmentam o fluxo de som da língua em unidades com significado. Neste estágio fatores afetivos, como interesse ou motivação, podem fortalecer o input ou enfraquece-lo devido a falta de atenção (Buck, 2001).

Assim que os padrões que os sons formam são reconhecidos, eles passam para a memória de trabalho, geralmente definidos sintaticamente como palavras ou frases (Call, 1985). Na memória de trabalho, eles são retidos somente por tempo suficiente

para serem interpretados semanticamente antes de serem apagados da memória para dar espaço para o novo input. A capacidade da memória de trabalho é limitada a sete unidades + ou - 2. A definição da unidade varia com o tipo do input e também com a experiência prévia do ouvinte em lidar com o tipo particular de material que está processando (Call, 1985).

O processamento deste input na memória de trabalho acontece através de um processador executivo por meio de processos controlados e/ou processos automáticos, ou qualquer grau de combinação entre os dois, e o resultado é então passado para a memória de longo prazo (Buck, 2001). Entretanto, as palavras exatas nas quais a informação foi expressa são raramente retidas por um longo período de tempo (Richards, 1983). Depois que o significado for extraído, as palavras exatas são então esquecidas. A memória de trabalho, ao usar regras sintáticas para agrupar os dados lingüísticos de entrada, tem um papel central na extração de significado e na retenção de longo prazo do significado da linguagem falada (Call, 1985).

Buck (2001) explica que é na memória de longo prazo que o input é comparado e sintetizado com outros conhecimentos – lingüístico, contextual ou geral. De lá, um feedback é enviado de volta para o processador executivo onde ele é reprocessado e reciclado se necessário. Logo, a base para chegar a uma interpretação do significado de um texto é uma síntese complexa de todos os estados de conhecimento atual do ouvinte e uma variedade de inferências sobre a informação de entrada

Para Richards (1983) o ouvinte pega a fala crua e deixa uma imagem dela na memória de trabalho. Depois é feita uma tentativa de organizar o que foi ouvido em algo consistente, identificando o conteúdo e função. Quando os componentes são identificados, eles são usados para construir proposições, agrupando as proposições para formar uma mensagem coerente. A memória permanente, ou de longo-prazo trabalha com o significado, não com a forma. O significado proposicional das sentenças é retido, não as palavras exatas que foram usadas para expressá-la. A memória trabalha com proposições e não com sentenças.

Richards (1983) continua explicando que há três níveis relacionados no processamento do discurso que estão envolvidos na compreensão oral: identificação

proposicional, interpretação da força ilocutória e ativação do conhecimento do mundo real. A questão central de tanto a perspectiva teórica e pedagógica diz respeito à natureza das unidades que os ouvintes utilizam em compreender a língua. Muito do que a literatura lingüística e psicolingüística sobre compreensão sugere é que as proposições são as unidades básicas de significado envolvidas na compreensão e que o objetivo principal dos ouvintes é determinar as proposições que um evento de fala expressa. Mas as proposições são representadas indiretamente na superfície da estrutura da fala. Os ouvintes usam dois tipos de conhecimento para identificar proposições: conhecimento da sintaxe da língua alvo e o conhecimento de mundo. O conhecimento sintático capacita o ouvinte a agrupar o discurso em segmentos. A habilidade de identificar agrupamentos corretamente é um produto da competência gramatical. O conhecimento da estrutura de uma frase nominal, frase verbal e outros componentes gramaticais usados para expressar tais relações como complementação, relativização e coordenação em inglês nos permite segmentar o discurso em agrupamentos apropriados como parte do processo de identificação proposicional. Quando a segmentação é difícil, a compreensão também é difícil.

Entretanto, para Buck (2001) as proposições não são a única maneira na qual textos podem ser representados mentalmente. Eles também podem ser representados como modelos mentais ou como imagens. Uma proposição é uma idéia que consiste de um conceito (geralmente um substantivo) e algo que descreve ou se relaciona com esse conceito (geralmente um verbo ou um adjetivo), ou seja, uma proposição pode ser compreendida como um fato simples. Armazenar um número grande de proposições seria um fardo tremendo para a memória, apesar de que fazemos isso de vez em quando. Logo, ao processar textos, nós não armazenamos o que ouvimos em termos de linguagem ou em termos de proposições, mas em termos de eventos descritos no discurso – os objetos, as pessoas e as situações. Dessa maneira, fazemos modelos mentais que são análogos a estruturas do estado das coisas correspondentes no mundo. Imagens são simples representações de modelos mentais. Então, de fato, há somente duas maneiras principais de representar o conteúdo de um texto: representações proposicionais ou modelos mentais, e modelos mentais são muito mais comuns.

O autor explica que modelos mentais são criados quando o texto é processado. Eles não são completos, eles são atualizados e revisados continuamente assim que mais informações se tornam disponíveis, ou quando é necessário construir uma melhor compreensão do texto. Enquanto o discurso é processado, o ouvinte constrói duas coisas: um texto base, que é a representação semântica das proposições do texto, e um modelo de situação, que é um modelo mental sobre o que o texto se trata.

Essa teoria – que ouvintes constroem modelos mentais durante a compreensão do discurso – pode explicar muitas das características do processamento do texto. Pelo fato de que representações mentais são estruturalmente similares ao mundo, ao invés de serem representações lingüísticas dele, nós não nos lembramos nem da linguagem do texto nem das proposições verdadeiras – tudo que nos lembramos é do significado.

A teoria também explica porque a informação que é implícita no texto, mas não afirmada explicitamente, é freqüentemente incluída na nossa memória do texto. Apesar de que muitas expressões lingüísticas são ambíguas, a teoria explica como os modelos mentais dão um contexto no qual se determina o significado dessas expressões ambíguas. A teoria também explica o fato que representações de um texto são criadas continuamente na mente do ouvinte assim que o texto é ouvido, e essas representações são atualizadas enquanto a compreensão oral continua (Buck, 2001)

O autor continua explicando que o ouvinte está criando e atualizando um modelo mental enquanto ouve, e em qualquer ponto durante o processo de compreensão oral o modelo mental dá o contexto para a interpretação da próxima parte do texto. Logo modelos mentais constituem uma parte muito importante do ambiente cognitivo e ajudam a determinar como partes mais tardias do texto serão interpretadas.

2.4 O PAPEL DO CONTEXTO

Até aqui mostrei como o processo de compreensão de palavras acessa o léxico mental a partir da informação acústica/perceptual, mostrando alguns modelos de percepção da fala, como a memória atua na compreensão e como os textos são representados através de proposições e modelos mentais. Entretanto, como dito

anteriormente, dois tipos de informação são usados: a informação acústica/perceptual, e o conhecimento do contexto (Buck, 2001; Rost, 1990)

O termo contexto é usado para a referência daquilo que o ouvinte já sabe sobre o discurso. Para Rost (1990) há dois tipos de contextos, o contexto estrutural e o contexto não estrutural. O primeiro resulta do conhecimento das limitações das maneiras que os itens na língua podem combinar. Esse tipo de contexto opera a nível de fonemas, morfemas, orações, expressões e discurso. As regras que determinam combinações plausíveis de morfemas em palavras com sufixos constituem um tipo de limitação estrutural. Em cada nível estrutural, o sistema de regras será diferente, mas a função desta limitação para o ouvinte é similar – ela permite que o ouvinte faça avaliações que prevêm ou que são retroativas da língua enquanto ela é ouvida. Já o contexto não estrutural resulta da ativação de conceitos associados com itens lexicais usados no texto. O contexto não estrutural refere-se mais ao conhecimento do mundo do ouvinte.

O autor continua explicando que dentro do contexto estrutural, há efeitos lexicais, efeitos sintáticos e semânticos. O primeiro refere-se ao que já foi dito anteriormente na seção 2.2.5 deste capítulo, que é o fato de ouvirmos uma sequência fonêmica como –eel e atribuímos fatores a elas relacionadas com o contexto, como *heel*, *wheel*, etc. Os efeitos lexicais operam para modificar a análise do input auditivo. Tal modificação é feita na base da interação com outros modos de processamento. As pessoas modificam suas análises auditivas, ou reinterpretam suas percepções que aparentemente estão erradas com base na expectativa lexical. O nível lexical exerce influência nas decisões fonéticas depois do reconhecimento da palavra, quando os ouvintes percebem que realmente ouvira, ‘eel’, mas que o falante deve ter querido dizer ‘wheel’, ou antes do reconhecimento de palavras, quando o ouvinte sabe que a próxima palavra será ‘wheel’. Tal efeito lexical contribui para o processamento fonético e ajuda os ouvintes durante o processo de reconhecimento de palavras.

Os efeitos sintáticos também ajudam no reconhecimento de palavras, e são caracterizados pela tendência de antecipar continuações sintáticas plausíveis nas expressões. Para Frazier (1987) a sintaxe também tem um papel importante na

percepção de palavras, e o reconhecimento de palavras novas (como em seu exemplo de uma palavra inventada “glubbable”, sendo “glub” destruir como uma pena) só pode ser realizado através de regras gramaticais.

Buck (2001) explica que o efeito semântico parece trabalhar através da ativação de propagação, já descrita na seção 2.2.3 deste capítulo, como teoria dos logogens. De acordo com esse modelo de ativação, quando um ouvinte reconhece inicialmente uma palavra, a ativação se espalha até palavras ou conceitos relacionados no seu léxico mental. Tal ativação leva a um reconhecimento mais rápido dessas palavras relacionadas se elas estão presentes no texto.

O autor continua a explicar que nós geralmente não reconhecemos palavras isoladas, mas como parte de unidades de idéia. Processar unidades de idéia requer extrair o significado de palavras individuais e combina-las para construir o significado de expressões completas. Estabelecer a relação entre o significado de palavras isoladas e o significado de enunciados completos é chamado de *parsing*. Então a essência de cada unidade de idéia é combinada com a essência de outra unidade de idéia e é então adicionado à essência do texto ouvido até um ponto. Desta maneira um resumo de todo o texto é construído.

Buck (2001) explica que o *parsing* de unidades de idéias significa determinar a relação entre as partes do enunciado, por exemplo: quem faz o que, para quem e com o que. Isso é baseado tanto em pistas semânticas quanto sintáticas. A informação semântica vem de coisas como saber que para aquele verbo particular o sujeito deve ser animado, o objeto direto pode ser tanto inanimado quanto animado e o instrumento é geralmente inanimado. As pistas sintáticas vêm da ordem das palavras, que no caso do inglês é geralmente sujeito – verbo – objeto; ou da concordância sujeito-verbo, que significa que o substantivo que governa o verbo é o agente.

O grau de dificuldade na compreensão de unidades de idéias depende tanto de fatores sintáticos quanto semânticos. Algumas estruturas são geralmente mais difíceis de serem processadas: no inglês, frases negativas tomam mais tempo para serem processadas do que frases afirmativas e frases passivas levam mais tempo para serem processadas do que frases ativas. (Buck, 2001; Lyons, 1987). Nos termos semânticos,

eventos plausíveis são mais fáceis de serem processados do que não plausíveis. Se os eventos forem bem plausíveis e bem previsíveis, então prestar atenção somente nas palavras essenciais é suficiente para processar o significado. Fazer inferências baseadas nas relações comuns entre palavras essenciais é uma estratégia de compreensão muito comum. Mas se os eventos não são plausíveis, ou se é necessário tirar a ambigüidade do significado, então a sintaxe é necessária para ajudar a determinar o significado.

Em conversas típicas, os falantes raramente organizam pensamentos complexos em expressões isoladas. Ao invés, a informação pode ser expandida para muitas outras unidades de idéias e muitas trocas conversacionais, quando idéias são desenvolvidas e expandidas. Variáveis de nível de discurso são importantes na compreensão de linguagem oral.

Para Buck, as coisas que permanecem em primeiro plano são ativas como foco de atenção, e são muito fáceis de serem referidas; são as coisas que foram recentemente mencionadas ou estão relacionadas de alguma maneira com o conteúdo da expressão atual. Os pronomes se referem a elementos que estão em primeiro plano, os elementos explícitos, enquanto que os elementos que estão em segundo plano são elementos implícitos.

Qualquer processo de compreensão de texto pressupõe um conhecimento não lingüístico geral sobre o mundo no qual nós vivemos e como as coisas funcionam dentro dele. Esse conhecimento de mundo pode influenciar a compreensão em diversas maneiras, mas duas são particularmente importantes: (i) conhecimento do contexto geral limita a interpretação do texto; e (ii) conhecimento de um fato específico, ou conhecimento de como as coisas geralmente acontecem, pode ser usado para preencher detalhes que não estão explícitos no texto.

O conhecimento compartilhado é importante na compreensão auditiva. Se o ouvinte compartilha o mesmo conhecimento do falante, muito do que é dito pode ser compreendido por meio de inferências baseadas no conhecimento compartilhado. Entretanto, se o ouvinte não tem conhecimento relevante dos eventos que estão sendo descritos no texto, então será mais difícil fazer inferências, e a compreensão será mais

dependente da interpretação da informação lingüística.

As inferências variam dependendo de quanto conhecimento prévio é necessário para fazer as inferências, e isso varia desde encadeamento lógico simples, que segue naturalmente a partir do significado das palavras até aqueles que dependem de um conhecimento de mundo muito elaborado e extenso. Inferências também podem ser classificadas de acordo com quão necessárias elas são para a interpretação de um texto: por exemplo, inferências de ponte devem ser feitas se um texto está para ser interpretado coerentemente, enquanto que inferências colaborativas não são necessárias para unir as partes de um texto. Inferências também podem ser a respeito das intenções do falante, ou o que o texto pretende ilustrar (Buck, 2001)

2.5 CONCLUSÃO

Este capítulo mostrou como as crianças adquirem a percepção da fala desde recém nascidos e como eles mais tarde começam a sintonizar suas percepções. Ele também mostrou alguns modelos de processamento de fala e como a memória e o contexto funcionam na compreensão oral. Entretanto, não faz uma distinção entre primeira e segunda língua, o que será tratado no capítulo seguinte.

III PROCESSO DE COMPREENSÃO ORAL EM L2

Neste capítulo, farei um paralelo entre o que foi dito a respeito dos processos de compreensão oral do capítulo II com as diferenças possíveis de tais processos em uma segunda língua.

3.1 AQUISIÇÃO DA PERCEPÇÃO DA FALA EM L2

Comecei o segundo capítulo explicando a aquisição da percepção da fala nas crianças, e foi dito que as crianças são dotadas de um sistema perceptual que as capacita a segmentar sons de fala de uma maneira linguisticamente relevante independente da língua que elas estão expostas.

Para Koerich (2002), a percepção é baseada inicialmente em um modo contínuo e somente mais tarde as crianças começam a sintonizar suas percepções nos sinais sonoros que marcam contrastes fonéticos. É essa troca entre percepções de modo contínuo para um modo categorial que gera padrões perceptuais específicos de cada língua e explica as mudanças nas sensibilidades fonéticas no processamento da fala.

Até uma certa idade, as crianças são capazes de modificar suas percepções de contrastes não nativos ao aprender uma segunda língua. Aos quatro anos, crianças demonstram dificuldades em distinguir contrastes não nativos e suas dificuldades perceptuais são próximas às dos padrões adultos. Dessa maneira, nesta idade, as crianças demonstram vantagens na percepção de sons nativos sobre sons não nativos, e, assim como adultos, tendem a basear-se nos parâmetros acústicos de contrastes similares à de L1.

Koerich explica que a tendência de percepção de adultos de L2 baseia-se nos parâmetros fônicos da L1. A percepção da L2 feita através de parâmetros da L1 influencia a compreensão. Logo, o aprendiz terá que *de-sistematizar* a L1, quebrando hábitos fonológicos que operam em vários níveis: perceptual, motor, cognitivo, psicológico e sócio-cultural. A sistematização da L1 funciona como barreira bloqueando uma aquisição fônica correta da L2, o que também causa sotaque na

produção da fala já que os sons da L2 são percebidos e produzidos com referência ao inventário de sons da L1. Logo, as dificuldades de percepção refletem a capacidade fônica aproximada dos aprendizes de L2

Já que a falta da sensibilidade fônica é um dos problemas de percepção, alguns autores acreditam que é importante para a compreensão dos sinais acústicos que os aprendizes de L2 tenham um conhecimento (declarativo) dos processos fonológicos (Brown, 1977; Rost, 1990; Frauenfelder e Lahiri, 1992). Dessa maneira, os aspectos fonológicos da L2 devem ser compreendidos pelos aprendizes para que eles possam identificar sons e reconstruí-los em palavras identificáveis.

No próximo capítulo, tais aspectos fonológicos do inglês, bem como as diferenças do português serão tratadas com exclusividade. Por enquanto, me detenho a falar das diferenças gerais dos processamentos de compreensão da fala entre L1 e L2.

3.2 MODELOS DE PERCEPÇÃO DA FALA EM L2

Já que após os quatro anos de idade, a capacidade de percepção das crianças é próxima a dos adultos ao demonstrarem dificuldade em distinguir contrastes não nativos, o que segue diz respeito aos processos de percepção da fala de adultos em geral, indiferente se a habilidade com a segunda língua destes tenha sido aprendida em ambientes formais de aprendizado ou adquirida em um país onde a língua em questão é falada.

Buck (2001) acredita que a evidencia até hoje não dá razão para supor que a compreensão oral é de alguma forma fundamentalmente diferente da compreensão oral da segunda língua. Os mesmos processos parecem ser aplicados. Há, entretanto, uma diferença na ênfase. Quando os problemas surgem na compreensão oral em uma língua nativa, eles são freqüentemente devidos a fatores como o ouvinte estar distraído, desinteressado ou respondendo ao conteúdo pensando em outra coisa. Ao mesmo tempo em que esses sejam fatores com importância para todos os ouvintes, na compreensão oral de segunda língua mais problemas surgem devido a conhecimento insuficiente do sistema lingüístico, ou falta de conhecimento do conteúdo sócio-

cultural da mensagem. Os ouvintes de L2 podem sentir falta de conteúdo crucial ou esquema textual para ajuda-los a compreender o texto. E porque eles geralmente vêm de contextos diferentes, os aprendizes de L2 geralmente sentem falta de conhecimento de background importante que os ajudariam a compensar pela sua falta de habilidade lingüísticas.

Para Buck, todos os seres humanos normais adquirem com sucesso sua primeira língua. Em nossa primeira língua, todos nós somos capazes de compreender idéias complexas e sutis. Na verdade, os ouvintes de primeira língua se tornam muito aptos em detectar pistas afetivas a respeito do estado de mente do falante ou atitude da mensagem. E isso não é sempre o caso com ouvintes de segunda língua.

Talvez uma diferença nos modelos de percepção da fala entre L1 e L2, seja nos processos que ocorrem na memória de trabalho. Para Nagle e Sanders (1986 apud Buck, 2001), a compreensão oral envolve a retenção do sinal acústico e então o processamento dele de uma maneira que produza a compreensão do texto. Eles também descrevem os três tipos de memória, mas enfatizam o que ocorre na memória de trabalho. Nela o input é processado através de um processador executivo por meio de processos controlados e de processos automáticos, ou qualquer grau de combinação entre os dois, e o resultado é então passado para a memória de longo prazo. O que é especialmente útil a respeito desse modelo de processo de compreensão oral é que ele tem a intenção de ser um modelo de processamento de segunda língua e então a distinção entre processamento automático e controlado é enfatizada (Buck, 2001). Enquanto os processos automáticos são a norma no uso eficiente da linguagem, os processos controlados são mais comuns quando usamos novas habilidades e então eles serão particularmente importantes no processamento de segunda língua onde, por definição, ouvintes ainda não tenham domínio sobre o sistema lingüístico e é mais provável que estejam usando habilidades novas.

O conhecimento de primeira língua é amplamente implícito, ou seja ele está fora da consciência racional. É um conhecimento procedimental ao invés de conhecimento declarativo. Nós não aprendemos conscientemente a maioria de nossas habilidades da primeira língua, nós simplesmente as adquirimos automaticamente

enquanto crescemos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Na nossa primeira língua, todos nós sabemos muitas regras complexas e sabemos usa-las corretamente sem ter consciência delas. e geralmente não conseguiríamos explica-las se tentássemos. Os processos cognitivos são quase todos automáticos – é como se a língua fosse transparente: nós só não percebemos que ela está lá. Quando ouvimos algo em nossa primeira língua, nós automaticamente compreendemos (Buck, 2001)

No caso da segunda língua, nós geralmente aprendemos as coisas diferentemente, especialmente quando aprendemos quando adulto. O conhecimento da língua varia consideravelmente: daqueles que conseguem entender somente algumas poucas palavras isoladas em sua segunda língua, até aqueles que aparentam ter uma compreensão como a de falantes nativos. Raramente aprendizes de segunda língua desenvolvem o mesmo nível de habilidade do que o de sua língua nativa. Na maioria dos casos, os ouvintes de L2 têm grandes vazios em seus conhecimentos da língua. Apesar de algum conhecimento de L2 ser implícito muito do conhecimento é explícito, ou seja, parcialmente conhecido e parcialmente aplicado (Buck, 2001)

Quando aprendizes de L2 estão ouvindo, haverá freqüentemente lacunas em sua compreensão. Em alguns casos, essas lacunas serão somente uma parte do que eles ouvem, uma palavra ocasional ou um distúrbio; mas em outros casos as lacunas formarão uma proporção significativa da mensagem, e em casos mais extremos, o ouvinte somente compreenderá poucas palavras isoladas ou expressões. É claro que lacunas ocorrem na compreensão oral na primeira língua, mas as lacunas da compreensão oral de L2 geralmente têm um impacto muito mais significativo na compreensão (Buck, 2001)

3.2.1 Processamento Bottom-Up e Processamento Top-Down em L2

Como foi visto no capítulo anterior, a compreensão da fala exige dos ouvintes que eles usem seus conhecimentos prévios para interpretar o texto, o que se refere ao processamento de cima para baixo (top-down). Os ouvintes também precisam decodificar o input lingüístico de modo rápido e preciso, e mapear o input de acordo

com suas expectativas para confirmar consistências e descartar interpretações não plausíveis, o que se refere ao processamento de baixo para cima (bottom-up) ou processamento baseado no texto.

Tsui e Fullilove (1998), que investigaram os diferentes processos como fator discriminante em L2, citam estudos cujos resultados concluem que ‘bons’ ouvintes são mais capazes de usar processos de cima para baixo enquanto que ouvintes ‘ruins’ tendem a confiar nos processos de baixo para cima. Outro estudo mostrou que os ouvintes menos habilidosos tinham um desempenho muito melhor em testes com ‘questões locais’, ou seja, que exigiam do ouvinte a identificação de detalhes e fatos, do que em ‘questões globais’, que exigiam do ouvinte sintetizar informações, fazer conclusões e inferências.

Na pesquisa de Tsui e Fullilove (1998) a importância do processamento de baixo para cima foi destacada pelo fato de que os ouvintes menos habilidosos precisaram de muito apoio contextual (de cima para baixo) para compensar a falta de habilidade de decodificação lingüística automatizada (de baixo para cima).

Entretanto, outros resultados mostraram que a compreensão ocorre quando o ouvinte consegue decodificar o input e integrar a nova informação no seu sistema de conhecimento. A percepção da fala requer do ouvinte verificar a informação acústica e lingüística em um texto com a informação semântica para confirmar ou rejeitar hipóteses. Da mesma maneira, a investigação de Buck (1990, citada em Tsui e Fullilove, 1998) teve como resultado o fato que os ouvintes devem verificar e monitorar suas interpretações em desenvolvimento à luz do input lingüístico e de seus conhecimentos prévios para certificar que a interpretação é sensata. Durante sua pesquisa, Buck verificou um número de ouvintes monitorando a informação de entrada com o que eles já haviam ouvido anteriormente ou com seus conhecimentos prévios. Houve momentos quando os ouvintes falharam em perceber que suas interpretações em desenvolvimento eram incompatíveis com a informação de entrada, o que causou aos ouvintes sérios problemas de compreensão.

Buck (1991) conclui então que “a habilidade de ajustar a interpretação de acordo com a nova informação é obviamente uma habilidade de compreensão oral

importante, e ainda mais no caso da compreensão oral de segunda língua”⁵ (em Tsui e Fullilove, 1998, pg.- 436)

Desta maneira fica claro que também em L2, os dois processos são igualmente importantes, e que de acordo com o resultado de pesquisas tanto a falta de um como de outro, causam problemas de compreensão.

3.3 MEMÓRIA NO PROCESSAMENTO DE COMPREENSÃO ORAL DE L2

Retomando o que foi dito anteriormente no capítulo II a respeito de modelos de compreensão oral, Buck (2001) e Call (1985) descreveram três tipos de memória que são comumente descritas na literatura: (i) memória de eco, onde os sons são armazenados muito brevemente; (ii) memória de trabalho, onde o input é simultaneamente armazenado e processado por poucos segundos enquanto a maioria do processamento ocorre e (iii) memória de longo prazo, onde as informações são armazenadas por uma duração muito maior.

Call (1985) cita alguns experimentos feitos sobre a relação da duração da memória de trabalho e a proficiência na segunda língua. Tais experimentos ajudam a esclarecer a relação entre elas. A duração da memória do input da L2 é mais curta do que do input para nativos. A quantidade do input de L2 que pode ser processada com eficiência parece aumentar quando a proficiência na língua aumenta. O conhecimento da sintaxe da L2 parece ser um fator importante no aumento da quantidade de material lingüístico que pode ser retido na memória de trabalho. Também foi percebido que adultos falantes de L2 e crianças nativas têm mais dificuldade em interpretar frases simples do que adultos nativos, mas que frases duplas são difíceis para todos os grupos. Tais resultados sugerem que assim como as capacidades de processamento das crianças expandem enquanto elas crescem, as habilidades dos adultos aprendizes de L2 de processar as estruturas mais complexas da língua alvo aumenta quando suas capacidades de processamento da língua expandem. Ou seja, estruturas gramaticais

⁵ Tradução própria

complexas confundem os iniciantes de L2, mas ajudam os alunos avançados e falantes nativos a lembrar a linguagem falada.

Call (1985) cita Cook (1975) que diz que há dois aspectos diferentes de memória que a autora chama de memória primária e memória de processamento de fala. A memória primária é refletida em tarefas de memória que não são altamente dependentes da linguagem e é facilmente transferida da língua nativa para a língua alvo. A memória de processamento de fala é altamente dependente da linguagem; a capacidade do aprendiz adulto é limitada pela falta de facilidade em usar a sintaxe da língua alvo. A memória de trabalho opera no input de L2 da mesma maneira que opera no input de L1, apesar de ter uma capacidade menor no input de L2.

Nos experimentos de Call (1985) foi mostrado que a memória primária não contribui tanto para o processo de compreensão oral quanto a memória de processamento de fala. Ela conclui que a memória de trabalho para o input acústico é um componente importante na compreensão oral. Também conclui que a memória para sintaxe (e sentenças isoladas ou extraídas de um discurso corrente) é a que melhor prevê o sucesso em compreensão oral. A memória para palavras organizadas sintaticamente é um componente importante da proficiência em compreensão oral; logo se pode inferir que a sintaxe tem um papel importante na compreensão do input. Tentar compreender o input de L2 quando as estruturas sintáticas não são familiares pode ser comparado a tentar lembrar palavras de L2 organizadas aleatoriamente. Em suma, conclui-se que os alunos se beneficiam do conhecimento sintático, que os capacita a agrupar as palavras em unidades sintáticas.

3.4 VELOCIDADE DA FALA

Buck (2001) explica que o fato de a linguagem oral acontecer em tempo real exige do ouvinte um processamento do texto em uma velocidade determinada pelo falante, que geralmente é muito rápida. O ouvinte não pode voltar ao texto e por mais que peça ao falante que repita o seu pronunciamento, o falante nunca repetirá com exatidão. O falante poderá parafrasear ou oferecer um exemplo para ajudar o ouvinte a

compreender, mas raramente repetirá exatamente o que foi pronunciado. Por causa disso, tudo que permanece para o ouvinte é a memória do que foi ouvido, que geralmente não é perfeita.

Para o autor, a maioria dos ouvintes de uma segunda língua já teve a experiência de não conseguir entender algo porque o texto estava muito rápido. As percepções dos ouvintes de que o texto está muito rápido acontecem por causa da falta de processamento automático, e quando os ouvintes melhoram, e quando eles aprendem a processar a língua de uma maneira mais automática, a fala parece ficar mais lenta. Então, só porque a fala parece rápida, não significa que ela realmente seja. Entretanto, a velocidade da fala verdadeira afeta a compreensão.

Segundo Pinker (2002), a fala propriamente dita é percebida numa velocidade de dez a quinze fonemas por segundo para a fala casual, e pode chegar até trinta fonemas por segundo. Stanley (1978) classifica a velocidade da fala de 200 a 400 sílabas por minuto, podendo chegar a 500. Buck (2001) explica que a velocidade da fala, sendo aproximadamente três palavras por segundo, deixa muito pouco tempo para que o ouvinte pense a respeito do significado preciso de cada palavra, ou sobre a maneira que as orações subordinadas foram estruturadas, ou para especular a respeito a que o pronome estava se referindo. As palavras estão passando muito rapidamente e para compreender o falante nessa velocidade o processamento do ouvinte precisará ser quase que inteiramente automático.

Para Stanley (1978), a relação da velocidade da fala com a variabilidade fonêmica é que quanto maior a velocidade da fala, maior é a probabilidade de variabilidade de sons individuais, ou seja, quanto mais o som for influenciado pelo seu ambiente, mais importante se tornarão as transições em comparação com os segmentos fixos de vogais e maior será a tendência de comprimir, omitir ou sobrepor os segmentos da sílaba.

Buck (2001) explica que a velocidade da fala também reflete as atitudes do falante. Uma fala mais rápida pode expressar irritação ou urgência, enquanto que uma fala mais lenta pode demonstrar hesitação, dúvida ou tédio em afirmativas ou empatia e incentivo em perguntas e comandos. A velocidade também pode estar relacionada à

quantidade de conhecimento comum compartilhado pelo falante e ouvinte. Mais uma vez, se o falante assume que o ouvinte entende ou pode prever a informação que ele está dando, ele pode dá-la falando mais rapidamente e diminuir a velocidade naquilo que é novidade. Os falantes constantemente variam a velocidade da fala naquilo que eles consideram ser grupos de palavras mais salientes ou não.

3.4.1 A necessidade de processamento automático

Retomando o que foi dito no item 3.2, há dois tipos de processamento cognitivo: processos controlados e processos automáticos. O primeiro refere-se àquilo que envolve uma sequência de atividades cognitivas sob controle ativo e nas quais devemos prestar atenção. O segundo refere-se a sequências de atividades cognitivas que acontecem automaticamente, sem a necessidade de controle ativo e geralmente sem atenção consciente. Buck (2001) acredita que essa diferença é muito importante no uso de uma segunda língua. Quando os aprendizes de uma segunda língua aprendem novos elementos da língua alvo, no começo eles têm que prestar atenção e refletir a respeito, o que requer tempo e faz com que o uso desses novos elementos seja lento. Mas quando esses novos elementos tornam-se mais familiares, eles são processados mais rapidamente, com menos reflexões até que o processamento destes elementos torne-se completamente automático.

Para o autor, dada a velocidade e complexidade de uma fala normal, quanto mais automático o processamento do ouvinte, mais eficiente será e mais rapidamente poderá ser feito. Isso faz com que quanto menos automático esse processamento, mais tempo será necessário para que ele aconteça. Para os aprendizes de uma segunda língua com este processamento mais lento, a compreensão é sofrida, pois quando a velocidade aumenta, eles ficam sem tempo para processar tudo, o que faz com que eles comecem a prestar cada vez mais atenção ao processamento lexical e gramatical e menos atenção à interpretação do significado mais abrangente. E quanto mais rápido a fala fica, menos tempo o ouvinte tem para processar a informação lexical e gramatical e então ele começa a perder partes do texto. Em uma determinada velocidade a

tendência será a perda completa do texto.

Stanley (1978) através de uma avaliação de estudantes não nativos na Austrália percebeu que quanto maior era a velocidade da fala, maior era a dificuldade de compreensão. A maneira na qual a velocidade afeta a produção dos segmentos sonoros pode ser crucial do ponto de vista de um ouvinte falante não nativo. Testar a fala não controlada com alunos estrangeiros mostrou que eles falham constantemente em perceber fonemas individuais e palavras com as quais eles já estavam bastante familiarizados em circunstâncias mais formais, o que nunca seria problema para ouvintes nativos. Mas já que para os aprendizes de uma segunda língua a língua alvo é parcialmente conhecida, o processamento deles também será parcialmente automático. Assim, periodicamente o processamento romperá, pois o ouvinte não consegue processar o texto rápido suficientemente (Buck, 2001).

Griffiths (1990 em Zhao, 1997) relatou um estudo no qual ele testou 15 alunos japoneses de inglês, onde eles tiveram que ouvir a três textos em três velocidades: 200 palavras por minuto, 150 palavras por minuto e 100 palavras por minuto aproximadamente. Os alunos tiveram que responder quinze perguntas do tipo verdadeiro-falso para cada texto. Griffiths descobriu que os desempenhos mais baixos foram obtidos nas velocidades mais altas e os melhores desempenhos foram obtidos nos textos de velocidade mais baixa, de 100 palavras por minuto, aproximadamente.

3.5 ALGUNS PROBLEMAS DE OUVIR EM L2

O que ocorre quando a informação não é recebida pelo ouvinte por causa de interferências, pode ser chamado de 'barulho', de acordo com Ur (1984). O 'barulho' pode ser causado por distúrbios externos e também internos como uma falta de atenção temporária por parte do ouvinte, ou pelo fato de que uma palavra ou frase não foi compreendida por ter sido mal pronunciada, mal usada ou simplesmente porque o ouvinte não a conhecia. De qualquer maneira, o barulho faz com que ocorra um vazio. O que o ouvinte tem que fazer é tentar reconstruir a informação perdida. Para falantes não nativos há muito mais 'barulho' no texto do que para falantes nativos, e

geralmente para eles é difícil lidar com isso.

De acordo com a autora, o ouvinte está acostumado a lidar com o 'barulho' em sua língua nativa, mas quando ele tem que fazer o mesmo em uma outra língua, ele não o faz com a mesma facilidade. Isso acontece por três razões principais. Primeiro, o número de lacunas é muito maior: há itens que o ouvinte não consegue entender simplesmente porque ele não os conhece e para muitos outros, ele não está suficientemente familiarizado para conseguir identificar durante a fala rápida (apesar de que ele provavelmente os reconheceria se os visse na forma escrita ou em uma conversa formal e pronunciada com cuidado). Segundo, ele não está suficientemente familiarizado com as combinações de sons, léxico e colocações da língua para fazer previsões ou inferências retroativas sobre o que estava faltando. Terceiro, mesmo quando o número de lacunas não é muito maior do que o que ele encontraria em sua própria língua, muitos aprendizes de língua estrangeira se deparam com problemas psicológicos: eles têm um tipo de compulsão para entender tudo, mesmo coisas que são totalmente irrelevantes, e ficam preocupados, desestimulados se encontram palavras incompreensíveis.

Para Buck (2001), um aprendiz de língua estrangeira que tenta compreender toda palavra que está sendo dita a ele se sentirá deficiente tanto por seu fracasso em fazê-lo como também pelo seu sucesso. De um lado ele está desestimulado pela sua compreensão defeituosa e sente que ele perdeu informações vitais e fala que não compreendeu nada, quando de fato ele compreendeu ou pode ter compreendido o suficiente para propósitos comunicativos. De outro lado, mesmo que ele perceba e identifique todas as palavras que ele ouve, ele poderá achar pouco produtivo já que a compreensão oral eficiente é voltada para a habilidade do ouvinte de ignorar itens não importantes. Muito do que nós ouvimos é redundante. O aprendiz de língua estrangeira que escuta cuidadosamente o exato sentido dessas frases redundantes e dá a elas importância na verdade está se prejudicando. Ele não está tirando vantagem de uma pausa natural no fluxo da informação significativa para se preparar para o que vem a seguir, nem está separando informação importante da não importante. Ele está se concentrando tanto em compreender as palavras e frases assim que elas surgem que

não está relaxando o suficiente para juntar a mensagem principal.

É de uma importância vital para a compreensão oral eficiente, em uma situação comunicativa, que o ouvinte consiga extrair parte do que é escutado e compreender a mensagem principal. É um erro acreditar que essa habilidade será passada automaticamente de sua língua nativa. Assim que o aprendiz passar da compreensão oral intensiva para a extensiva em sua língua estrangeira e se acostumar a lidar com o 'barulho' e a reconhecer redundância, suas habilidades da língua nativa ficarão ativas. Entretanto, para isso, ele precisa praticar fazer essa transição de modo consciente (Ur, 1984).

Alunos de uma língua estrangeira passam por vários estágios indeterminados quando aprendem a compreender os falantes nativos. Taylor (1981) sugere cinco estágios arbitrários de desenvolvimento de compreensão oral de L2. Mesmo sendo impossível identificar quando cada aprendiz passa de um estágio para outro, essa distinção é importante para propósitos de análise e discussão.

De acordo com Taylor (1981), o primeiro estágio se caracteriza como fluxo de som onde não há nenhum tipo de compreensão do conteúdo do texto oral. O segundo estágio é quando o aluno reconhece palavras isoladas dentro o fluxo do som; aqui há uma mínima compreensão do conteúdo geral. No terceiro estágio o aprendiz reconhece frases e ou estruturas do fluxo, dando uma compreensão marginal do que está sendo ouvido. Nesse estágio, o aluno consegue ter uma idéia geral do tópico ou da situação do texto oral, diferenciando-se do segundo estágio quando tudo que o aprendiz consegue compreender são palavras aleatórias que podem ou não estar relacionadas ao tópico geral. No quarto estágio o aluno reconhece sentenças e orações, e é capaz de dar significado a elas, tendo ou não ouvido anteriormente tais orações e sentenças. O maior problema é o déficit em vocabulário em alguns tópicos, mas aqui eles têm um conhecimento suficiente para agrupar palavras sintaticamente e então são capazes de ter uma maior compreensão mesmo quando o vocabulário não é familiar. O quinto e último estágio é um reconhecimento da fala extensiva, e então eles são capazes de compreender material original e não editado.

Talvez esse primeiro estágio de desenvolvimento de compreensão de L2 se

baseie em características fonológicas. No fluxo sonoro os alunos de L2 podem se basear nas características da língua como acento, os padrões de entonação, o ritmo marcado pelo tempo de acento característico da língua inglesa, etc (Stanley, 1981).

Rost (1990) cita outros problemas relacionados à percepção da fala. Para ele, tais problemas podem surgir por falta de algumas das seguintes habilidades:

- (1) Identificar uma sequência de unidades fonéticas no fluxo da fala.
- (2) Identificar unidades estáveis no fluxo da fala (segmentos como acento) e criar um molde métrico de sílabas fortes e fracas na fala.
- (3) Identificar sinais de atenção (ênfase) que o falante dá ao ouvinte referente a itens léxicos e relaciona-los ao princípio “dado-novo” no discurso (informações dadas anteriormente e informações novas).
- (4) Identificar funções possíveis para contornos tonais (altura melódica) nos discursos; por exemplo, para indicar “informação compartilhada” vs. “nova informação” ou para indicar “pergunta” vs. “afirmação”.
- (5) Ajustar-se a variações ou articulações do falante criando um mapa de distribuição das variações fonêmicas e prosódicas do falante.

3.5.1 Interpretações variam

Há muitas razões para que o processo de compreensão oral falhe: devido ao barulho ambiente, os ouvintes podem se distrair, ou podem estar pensando em outras coisas. Os ouvintes na segunda língua podem ter outras dificuldades: vocabulário desconhecido, sintaxe complexa, ou o texto pode ser muito rápido. Em todos esses casos, quando o ouvinte tente lembrar do conteúdo do texto, sua representação sobre o assunto do texto pode ser incompleta, inadequada ou pode variar de um ouvinte para outro.

As interpretações também variam mesmo quando o processamento não falha. Ouvintes diferentes geralmente entendem coisas diferentes do mesmo texto (Brown, 1995a). Isso deve acontecer devido aos efeitos do conhecimento anterior. Quando ouvimos, nós usamos nosso conhecimento anterior do mundo para estabelecer

expectativas, e então usamos essas expectativas para nos ajudar a compreender o que escutamos. Assim, uma conversa sobre um assunto que o ouvinte conheça bem será muito mais fácil de compreender do que uma conversa na qual o ouvinte não entenda nada sobre o assunto, e, ainda mais difícil se a fala contradisser as expectativas do ouvinte. É muito mais difícil assimilar e lembrar de algo que não faça sentido.

Buck (2001) explica que ouvintes diferentes geralmente têm motivos diferentes para ouvir, devido a interesses diferentes e necessidades diferentes. Os ouvintes prestarão mais atenção para as características do texto que eles acham mais interessante ou mais relevante. O que os ouvintes extraem do texto depende do propósito assim como do conhecimento prévio, e logo as interpretações vão diferenciar de ouvinte para ouvinte.

Entretanto, para o autor, por mais que as interpretações variem, ouvintes competentes geralmente compreendem a mesma informação do extrato explícito e eles geralmente compartilharão muita da essência comum depois de ouvirem um pedaço de discurso oral. Se esse não fosse o caso, a comunicação seria muito difícil ou até mesmo impossível.

3.6 Conclusão

Neste capítulo várias causas foram apontadas para as dificuldades que os ouvintes estrangeiros têm, como problemas de memória, da velocidade da fala, da necessidade do processamento automático, das estratégias usadas para ter uma compreensão eficiente e também do fato de que as interpretações variam.

Mesmo ciente de todos esses problemas, o restante dessa dissertação ficará retida nos aspectos fonológicos pelo fato de que tais aspectos são de mais visível observação.

IV DIFERENÇAS FONOLÓGICAS ENTRE PORTUGUÊS DO BRASIL E O INGLÊS AMERICANO

4.1 ESTRUTURA SILÁBICA

Para Mateescu (2003), a estrutura silábica é a essência da natureza de cada língua. É como se ela fosse a unidade que carrega o esqueleto de cada língua em particular. Para ele, a estrutura das sílabas de uma língua contribui para a identidade fonológica da respectiva língua, e as regras da configuração das sílabas referem-se geralmente as restrições fonotáticas.

A estrutura interna da sílaba pode ser descrita e analisada de várias maneiras. As sílabas podem ser vistas como um agrupamento de segmentos – um núcleo vocálico com até três consoantes antes e depois dele, ou seja, (C)(C)(C)V(C)(C)(C), onde os parênteses mostram as consoantes como opcional. Dessa maneira, as restrições fonotáticas, que são específicas de cada língua, limitam as seqüências de consoantes (Zhang e Edmondson, 2002).

Uma outra abordagem em relação a estrutura silábica é o que foi proposto por Selkirk (1982, baseando-se em propostas feitas por Pike e Pike, 1947, apud. Collischonn, 1999). Em tal abordagem uma sílaba consiste em um ataque (A) e uma rima (R). A rima, consiste em um núcleo (Nu), geralmente uma vogal, e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto o núcleo, pode ser vazia.

Entretanto, uma maneira diferente de estruturar uma sílaba como uma unidade é usar a sonoridade. Dessa maneira, a noção de sílaba é vista como ‘ondas sonoras’ (Zhang e Edmondson, 2002). A sonoridade dos sons da fala cresce durante o ataque, até o valor do pico do núcleo, e diminui na coda, repetindo esse ciclo quando as sílabas são produzidas em seqüência. Dessa maneira, para Mateescu (2003), os sons próximos as vogais são sempre menos sonoros que ela, e logo não são necessários para a composição das sílabas.

A função da sílaba na fala é complexa, sendo tanto segmental como supra-segmental. Ambas funções podem contribuir no processamento da fala (Zhang e

Edmondson, 2002).

4.1.1 Diferença das estruturas silábicas do português e do inglês

A estrutura silábica do português pode ser descrita por esse esquema CCVCC, CCVV'CC ou CCV'VCC (em caso de ditongos), sendo V' a vogal correspondente ao glide que pode ser prevocálica ou posvocálica (Cristófano Silva, 2002).

De acordo com Collischonn (em Bisol, 1999), os padrões silábicos do português brasileiro são:

V - é

VC - ar

CV - cá

CVC - lar

CCV - tri

CCVC - três

VV - oito

CVV –chapéu

CCVV - aplauso

CCVVC - claustro

Em inglês, entretanto, uma sílaba suporta até 3 consoantes antes ou depois da vogal, tendo como modelo a seguinte estrutura: CCCVCCC, CCCV'VCCC ou CCCVV'CCC (em caso de ditongos).

Collischonn (em Bisol, 1999) cita Hogg and McCully (1987) e mostra como estruturas possíveis da língua, as seguintes sílabas:

VC - id

CV - be

CVC - bid

CVCC - band

CCVCC - brand

VV - I

VVC - isle
CVV - bye
CVVC - bide
CVVCC - bind
CCVVC - bride
CCVVCC - grind

4.2 ACENTO E ENTONAÇÃO

Para Buck (2001), compreender o sistema de som de uma língua envolve muito mais do que somente saber a pronúncia de sons isolados e como eles podem variar numa fala rápida. Os sons podem ser mal interpretados pelo fato de que os alunos não estão acostumados com as características prosódicas da língua alvo. O acento e a entonação influenciam a realização de certos fonemas e o significado da expressão, além de carregarem bastante informação comunicativa. (Buck, 2001; Ur, 1984).

Acento e entonação são muito importantes na compreensão de palavras e eles têm um impacto direto sobre como os ouvintes agrupam e interpretam segmentos de um discurso (Cutler, Dahan e Donselaar 1997). Para as autoras, a estrutura prosódica de uma expressão tem efeito sobre o tempo, amplitude e o espectro da frequência da expressão, e essas são exatamente as dimensões do próprio som. Qualquer parte de uma expressão que corresponde a qualquer componente lingüístico, até mesmo de um segmento fonético, deve ter uma certa duração, uma certa amplitude e uma certa frequência fundamental. Sempre que os ouvintes reconhecem a fala normal, eles estão processando prosodicamente variações determinadas.

O padrão de acentuação de uma palavra polissilábica é uma característica muito importante para a identificação da palavra. Ele é uma estrutura essencial na qual as consoantes e vogais estão relacionadas. De acordo com Brown (1977), há uma certa quantidade de evidências de que falantes nativos baseiam-se fortemente nos padrões de acentuação de uma palavra para identificá-la, de modo que se uma palavra com um certo padrão de acentuação é pronunciada, ao ser processada, nós procuramos em

nosso léxico mental uma palavra que tenha tal padrão.

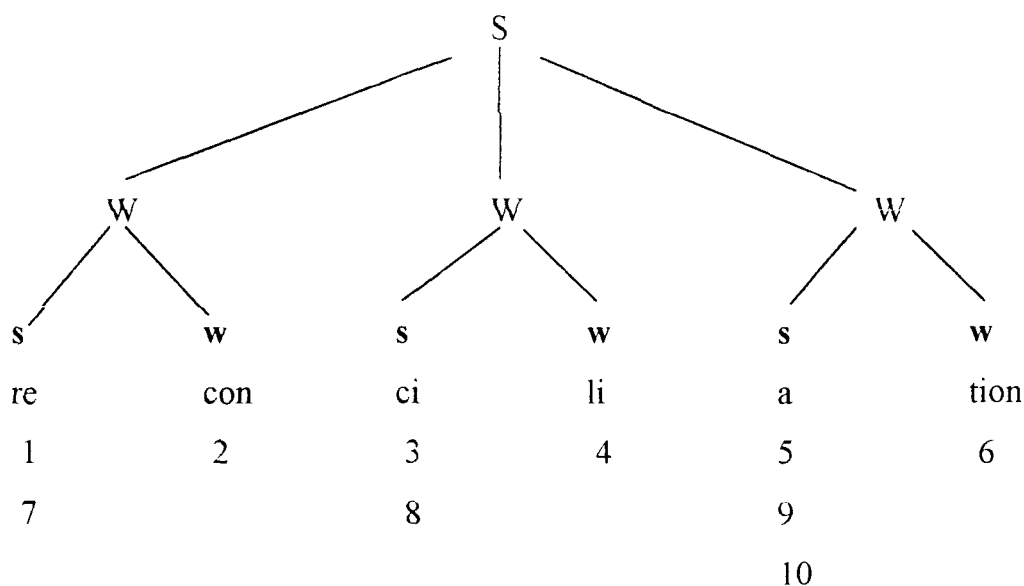
Para Rost (1990) ao utilizar as pistas prosódicas que se estendem em uma unidade de pausa, de mais ou menos dois segundos ou aproximadamente seis palavras, o ouvinte poderá ser capaz de construir uma hierarquia de unidades na expressão ao invés de confiar somente na análise linear. E o acento é uma das informações prosódicas que capacitam os ouvintes a identificar itens lexicais essenciais no fluxo da fala. E a função do acento em inglês é fazer com que partes da fala, aquelas que carregam mais informações, se tornem mais proeminentes do que as outras.

Os padrões de acento podem ser visualizados utilizando técnicas de mapeamento da fonologia métrica⁶. Grades métricas podem ser usadas para ilustrar a percepção de contrastes do tipo forte-fraco nas palavras e a percepção relativa do acento nas palavras de uma expressão. A noção do padrão métrico é útil para compreender a percepção da fala, como foi dito no capítulo II e ilustrado na figura 01.

O padrão métrico de um enunciado foi descrito como ‘uma grade na qual os ouvintes emparelham suas percepções’ (Lenneberg, 1967 apud Rost, 1990). Ao usar este tipo de mapa mental, um ouvinte pode empregar o conceito da hierarquia de acentuação para extrair sentido de uma expressão. O ouvinte pode então confiar mais na informação estável dos segmentos acentuados, que são relativamente imutáveis pelo contexto fonológico. Ao considerar esses segmentos mais estáveis primeiro hierarquicamente, o ouvinte constrói um molde métrico da expressão.

⁶ Fonologia métrica é o modelo teórico que utiliza a concepção hierárquica das estruturas linguísticas. Tal modelo permitiu uma nova representação da sílaba e uma análise adequada do acento. (Collischonn, 1999).

FIGURA 04: EXEMPLO DE UMA GRADE MÉTRICA DA PALAVRA RECONCILIATION



FONTE: LIBERMAN AND PRINCE (1977) EM MATZENAUER HERNANDORENA, 1999. P. 77

Para Rost (1990), ouvintes que ouvem somente as formas segmentais das sílabas acentuadas podem ainda conseguir inferir os segmentos não acentuados nesse tipo de molde cognitivo. Ativar um molde métrico na memória de trabalho pode permitir que a decodificação dos segmentos não acentuados se atrase.

O autor explica que uma outra maneira de mapear o possível efeito auditivo de ouvir contrastes de acentuação pode ser representado pela grade métrica. Uma grade métrica mostra a distribuição hierárquica do acento em um tempo de fala. Nessa representação auditiva, as sílabas mais acentuadas são percebidas como as que contêm fonemas estáveis que são menos prováveis de sofrerem variações alofônicas. Desta maneira, teoricamente seria mais eficiente para um ouvinte dar mais atenção a esses segmentos estáveis. Tal estratégia engloba identificar itens lexicais acentuados antes e depois os segmentos não acentuados.

Buck (2001) acredita que há dois tipos de acento que são importantes em inglês, o acento nas palavras e o acento nas frases. O acento das palavras é a ênfase relativa nas várias sílabas dentro de uma palavra e ele forma uma parte muito importante do formato fonológico de tal palavra.

Brown (1990) explica que o padrão de acento do inglês dá a cada palavra uma forma individual, que faz tanto parte do som da palavra quanto dos próprios fonemas. Os falantes acentuam o que eles acham importante, e as palavras mais importantes, aquelas que expressam o significado básico, recebem acento adicional..

Para Brown (1977), a acentuação causa um ritmo e o ouvinte tem uma expectativa deste ritmo regular que é estabelecido pelo falante. Se tal ritmo se torna muito regular, o ouvinte logo se entedia, mas se o falante tentar falar algum tempo sem estabelecer um tipo de ritmo, com solavancos e paradas repentinas e pausas desregulares, seu ouvinte terá que se esforçar para compreender o que o falante está dizendo. O ritmo dá uma estrutura necessária para a fala.

O mesmo acontece com o padrão de entonação na fala. Os falantes aumentam ou diminuem a curva de pitch quando estão falando através de ajustamentos dos músculos da laringe para aumentar a tensão nas cordas vocais. Em inglês, a mudança na curva do pitch está relacionada a uma razão suprasegmental: as diferenças de pitch que se estendem em uma expressão podem também ser usadas pelo ouvinte como fonte de informação a respeito da atitude e intenção do falante (Rost, 1990). Buck (2001) também explica que a entonação indica os limites das orações, marca as perguntas e também indica quando é apropriado o ouvinte responder.

Entretanto, o autor ressalva, enquanto a função da entonação ao moldar o significado do falante é indiscutível, o valor comunicativo da entonação é limitado. Na maioria dos casos, as pistas entonacionais permitem que o ouvinte faça somente inferências fracas sobre a intenção do falante, dessa maneira, a entonação pode ser considerada como uma classe de pistas gestuais que geralmente ocorrem junto com outras pistas. É a violação da expectativa dessas relações que ocorrem juntamente que pode sinalizar um significado especial para o ouvinte.

Além disso, para ele, em inglês geralmente as frases acabam com entonação descendente e perguntas com entonação ascendente. A entonação pode fazer uma diferença considerável no significado. Para o autor, essas características prosódicas podem carregar significado considerável que suplementa, ou em alguns casos contradiz, o significado literal das palavras. Muito do efeito comunicativo é expresso

através do acento e da entonação, e os ouvintes precisam ser capazes de compreender esse efeito para construir uma interpretação sensata. Em inglês as sílabas recebem diferentes graus de acento e mesmo que uma palavra do inglês seja pronunciada com a sequência de sons correta, ela será frequentemente mal compreendida se o acento relativo das sílabas estiver incorreto, principalmente em palavras mais longas.

Fry (1958, apud Massini-Cagliari, 1992) aponta que para o inglês há três parâmetros importantes da acentuação e estes são: duração, intensidade e altura. Ou seja, uma sílaba acentuada em inglês é mais longa, tem uma amplitude média mais alta e um valor de frequência fundamental mais alto do que as sílabas átonas do mesmo enunciado. O mesmo autor aponta também para a importância da qualidade vocálica (estrutura dos formantes das vogais) na percepção do acento do inglês. Entretanto, na percepção do acento a pista vinda da qualidade vocálica é menos efetiva que a pista fornecida pela intensidade.

Já no português europeu, Delgado Martins (1986, apud Massini-Cagliari, 1992) afirma que os principais correlatos físicos da acentuação são a duração e a energia nas oxítonas e proparoxítonas. Entretanto, nas paroxítonas não haveria marcas acústicas que correspondessem à acentuação.

No português do Brasil, Fernandes (1976, apud Massini-Cagliari, 1992) investiga a realização do acento em vocábulos inseridos em frases assertivas e conclui que as marcas do acento são em primeiro lugar a intensidade, seguida de frequência e duração.

Nas experiências de Massini-Cagliari (1992, p. 38) ela conclui:

Diante dos fatos observados, pode-se concluir que o acento em português é uma proeminência atualizada foneticamente pela co-ocorrência de diversos fatores prosódicos. No nível lexical, os principais correlatos do acento são (em ordem decrescente de importância): duração, intensidade e qualidade vocálica. No nível frasal, o acento do português é caracterizado por uma variação do padrão entoacional que se sobrepõe a uma sílaba tônica em nível lexical. Em outras palavras, para que uma sílaba tônica em nível lexical o seja em nível frasal é preciso que ela ocorra num determinado momento do padrão entoacional (relativo a todo o enunciado) em que esteja havendo variações relativamente grandes de F_0 em relação a todo o resto do enunciado.

De acordo com Watkins (2001), a maior diferença entre padrões de acento em

palavras entre o inglês e o português é a ocorrência de acentos secundários pós-tônico em inglês como em ‘meditate’ e ‘camomile’. Tal ocorrência não é possível no português. A distribuição de acento secundário em português é mais variável do que em inglês, não preservando a raiz das palavras (a parte principal da palavra na qual os afixos são adicionados). Um exemplo é o fato de que um falante nativo de inglês tem dificuldades em não acentuar a terceira sílaba de ‘acondicionamento’. Uma característica do sotaque inglês ao falar português é dar acentuação secundária na raiz da palavra, enquanto que as regras de acentuação do português brasileiro não dão importância para a estrutura interna das palavras.

Para Brown (1977) a acentuação também está relacionada à clareza de enunciação da sílaba acentuada, que geralmente é marcada pela consoante inicial e a vogal que são claramente enunciadas enquanto que numa sílaba não acentuada as consoantes serão enfraquecidas e a vogal será obscura. Entretanto, é impossível dizer que todas as sílabas não acentuadas perdem algumas características que as sílabas acentuadas não perdem, o que acontece, na verdade é uma tendência. Desta forma, Brown (1977 p. 47) destaca as principais tendências. São elas:

- (a) Plosivas que são iniciais nas sílabas acentuadas são pronunciadas com um momento firme de ‘fechamento’ que obstrui completamente a corrente de ar. As plosivas surdas serão seguidas por uma aspiração. As plosivas iniciais em uma sílaba não acentuada serão articuladas de uma maneira mais enfraquecida, como se o fechamento não fosse completo, o que resulta em uma plosiva enfraquecida ou uma plosiva com um pouco de som fricativo. Logo, na segunda plosiva das seguintes palavras ‘paper’, ‘baby’, os lábios não formam um fechamento completo; o gesto do fechamento não é completado.
- (b) As fricativas iniciais em uma sílaba acentuada têm mais fricção e duram mais que as que iniciam uma sílaba não acentuada. Por exemplo, o /s/ inicial em ‘ceasing’ será mais fricativo e mais longo que o segundo.
- (c) As vogais nas sílabas acentuadas têm as qualidades associadas a elas, ou seja, as vogais arredondadas terão os lábios arredondados e ditongos serão ditongos. As mesmas vogais nas sílabas não acentuadas não terão os lábios arredondados e os ditongos não serão ditongos. Por exemplo, quando /ɪə/ em ‘here’ está numa posição acentuada, como em ‘come here’, a qualidade do ditongo é claramente ouvida, mas numa posição não acentuada como em ‘he comes here constantly’ o /ɪə/ é pronunciado como uma forma de um /e/ bastante obscuro.⁷

⁷ Tradução própria

4.3 RITMO

Em Massini-Cagliari (1992, p. 41) a definição de ritmo está sempre ligada à idéia de tempo e duração. Dessa maneira, há uma freqüente divisão das línguas em dois grupos: línguas de ritmo silábico e línguas de ritmo acentual. Ela afirma que “ritmo silábico seria aquele em que a recorrência periódica de movimento é fornecida pelo processo de produção de sílabas: os pulsos torácicos e, portanto, as sílabas recorrem a intervalos iguais de tempo – elas são isócronas”. Enquanto em Abercrombie (1967, p. 97), (...) línguas de ritmo acentual são aquelas em que “a recorrência periódica de movimentos é fornecida pelo processo de produção de acentos: os pulsos dos acentos e, portanto, as sílabas acentuadas são isócronas”.

Richards (1983) explica que em muitas línguas, como em espanhol ou romeno, o tempo requerido para pronunciar uma expressão depende do número de sílabas que ela contem, já que as sílabas são geralmente de mesmo tamanho, sendo classificadas então como línguas de ritmo silábico. Acredita-se que o inglês, entretanto, é uma língua cujo ritmo é marcado pelo acento (língua de ritmo acentual). Dentro de uma expressão, somente algumas sílabas são acentuadas e as sílabas remanescentes precisam se acomodar no ritmo estabelecido pelas sílabas com acento, não importando quantas sílabas não acentuadas tem, o que requer mais ou menos intervalos regulares.

Há uma sílaba com acento em cada 0.6 segundos aproximadamente, o que significa que a próxima sentença leva mais ou menos a mesma quantidade de tempo para ser articulada, mesmo que o número de sílabas contidas em cada sentença seja diferente.

Entretanto, quando estudos experimentais a respeito do ritmo das línguas foram feitos, estas definições dos tipos de ritmo não poderiam ser encontradas em nível físico, já que através da ajuda de instrumentos, os intervalos entre as sílabas ou acentos não eram isocrônicos (Massini-Cagliari, 1992). Dauer (1983, p. 44) comparou dados do inglês e do espanhol e observou que os intervalos entre as sílabas tônicas para o inglês não são mais isócronos do que para o espanhol, o que o levou a concluir que a tendência no sentido de os acentos recorrerem regularmente parecia ser uma

propriedade universal da linguagem, e que “a diferença entre as línguas de ritmo silábico e acentual seria estabelecida por diferenças na estrutura silábica, em processos fonológicos de redução e na realização fonética do acento e sua influencia no sistema da língua”.

4.3.1 Ritmo do Português

Massini-Cagliari (1992) cita algumas pesquisas realizadas a respeito do ritmo do português do Brasil. O primeiro estudo realizado por Cagliari (1981) discute as principais unidades que podem ser objeto de um estudo rítmico da fala e classifica o português como língua de ritmo acentual. Mais tarde, em 1985, Cagliari e Abaurre, em um estudo instrumental com doze falantes do português do Brasil, conclui que alguns dos participantes do estudo possuem um ritmo tipicamente acentual, enquanto que outros possuem um ritmo predominantemente silábico, mas que em todos os falantes há uma certa flutuação rítmica. Já Major (1981) afirma que o português do Brasil tem uma tendência para o ritmo acentual.

Outro estudo a respeito do ritmo do português brasileiro é o de Moraes e Leite (1989, apud Massini-Cagliari, 1992), no qual a duração de cada pé foi medida, relacionando a duração com o número de sílabas fonéticas e fonológicas que a ele pertencem e partem do pressuposto que:

- Se o ritmo fosse puramente acentual, a duração dos pés – curtos, médios ou longos – seria a mesma e, conseqüentemente, a duração silábica maior nos curtos, “neutra” nos médios e menos nos longos.
- Se o ritmo fosse puramente silábico, a duração silábica seria sempre a mesma, e os pés curtos teriam a metade da duração dos médios, que, por sua vez, teriam a metade da duração dos médios, que, por sua vez, teriam a metade dos longos. A duração dos pés seria proporcional ao seu número de sílabas (Moraes e Leite 1989, p. 8-9, em Massini-Cagliari 1992, p. 46).

Dessa maneira os autores concluem que os pés curtos e alguns dos pés médios possuem ritmo acentual, enquanto que o restante dos pés médios e os pés longos

teriam ritmo silábico. E ainda, que a percepção da fala rápida se dá mais em função da relação itens lexicais/tempo do que sílabas/tempo.

Ainda há discussão a respeito do padrão silábico do português do Brasil, mas o que pode-se entender atualmente é que o português brasileiro é geralmente classificada como uma língua de ritmo acentual, apesar de ter características dos dois tipos, com alguma variação regional. Por exemplo, Massini-Cagliari (1992) cita que o ritmo do português gaúcho é mais silábico do que o de São Paulo.

4.4 MODIFICAÇÃO FONOLÓGICA

A fisiologia da produção da fala seria muito simples se cada fonema fosse associado com um e somente um padrão de interação muscular. A atividade muscular associada com um fonema é influenciada pelo fonema que o precede e segue. Por mais que um falante nativo possa declarar que ele percebe fonemas distintos, acusticamente não é o que está acontecendo. Primeiro, os fonemas são processados em paralelo, e segundo, como uma consequência do processamento paralelo, fonemas individuais são necessariamente variantes. Quando uma consoante é seguida por uma vogal, tem que haver uma transição entre os dois. Essa transição significa a sobreposição dos dois fonemas, o que causa a modificação fonológica (Stanley, 1978). Desta forma, qualquer fonema ideal é um padrão não realista. Entretanto, Rost (1990) explica que a noção de um fonema ideal também é útil para os ouvintes. Os ouvintes usam os fonemas ideais como moldes de referencia para interpretar segmentos estáveis da fala conectada. Mas, deve ser reconhecido que os moldes de referencia para o reconhecimento do som representa médias abstratas dos itens usados da língua, ao invés de serem formas que podem ser restauradas durante a decodificação da fala.

As realizações variáveis dos fonemas freqüentemente apresentam problemas para os ouvintes de L2 que tentam identificar formas citadas da pronuncia das palavras. Como dito anteriormente, o sistema fonológico de L2 deve ser aprendido. Qualquer falta de tal conhecimento será capaz de refletir numa compreensão reduzida. Buck (2001) acredita que os ouvintes precisam saber como o sistema de som funciona

para serem capazes de processar a fala natural em tempo real. E restaurar os sinais da fala em formatos de moldes não é produtivo para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, já que pode ser demonstrado que os ouvintes fluentes reconhecem palavras na fala conectada por causa das variações alofônicas, e não apesar delas (Church, 1987). Rost (1990) explica que uma atenção às variações alofônicas é aparentemente parte de nosso conhecimento fonotático da linguagem oral: quando nos tornamos familiares com o sistema de som de uma língua, nós ganhamos um tipo de sensibilidade fonológica que nos capacita a ouvir as variações.

Para Stanley, (1978), o problema do processamento paralelo e a variabilidade fonêmica se apóia no processo de codificação usado pelo ouvinte que o permite a solucionar um fluxo rápido de fonemas sucessíveis em segmentos silábicos. O problema é obviamente importante para o aprendiz não nativo já que ele tem somente uma familiaridade limitada do sistema sonoro, e teve menos encontros com as variações e sobreposições fonêmicas possíveis que um falante nativo.

Muitos alunos que estudaram uma segunda língua ficam chocados quando eles vão para o exterior e ouvem falantes nativos pela primeira vez, porque a pronúncia que encontram na sala de aula freqüentemente difere consideravelmente daquela usada por falantes reais. Stanley (1978) acredita que a apresentação da língua em cursos com fitas, a mediação da língua através de formas escritas antes de ser falada, a velocidade da fala pelo professor em sala de aula (geralmente reforçada visualmente através da forma escrita), tudo isso funciona para diminuir a velocidade e minimizar a tendência dos padrões dos sons em serem uma série de transições ao invés de serem fonemas não variáveis identificáveis separadamente. Para o autor é importante distinguir a significância perceptual do processamento paralelo e a variabilidade fonêmica das conseqüências fonológicas mais óbvias como assimilação, elisão, redução das consoantes e trações similares, que também apresentam problemas de compreensão da língua pelo aprendiz.

Na velocidade normal da fala alguns sons são modificados pelos sons próximos a eles; alguns são omitidos, outros são combinados de maneiras complexas (Buck, 2001; Rost, 1990; Brown, 1977; Ur, 1984; Richards, 1983). Tais modificações são

regulares e governadas por regras fonológicas complexas que variam de língua para língua (Buck, 2001)

O grau de modificação fonológica varia dependendo da situação. Por exemplo, em situações formais o falante tenderá a ter menos modificações do que em situações informais, do mesmo modo, em casos onde a informação é importante, eles tenderão a pronunciar as palavras com mais cuidado do que eles fariam com informação casual ou irrelevante. As modificações na pronúncia que ocorrem durante a fala rápida, especialmente em fala informal, são bem extensivas. Raramente uma palavra é deixada sem ser afetada. Todas as línguas têm modificações, mas de acordo com um conjunto de regras diferentes (Buck, 2001)

4.4.1 Modificação Fonológica do Inglês

Como dito anteriormente, nenhum segmento ocorre em um estado isolado, as consoantes e as vogais são combinadas para formar palavras e expressões dentro de uma estrutura rítmica. Toda consoante e toda vogal serão afetadas por suas consoantes e vogais vizinhas e pela estrutura rítmica na qual ela ocorre.

Esse ajustamento de cada segmento, com os segmentos vizinhos é característico de toda a fala humana, e é a principal razão da vasta variedade de alofones de cada fonema. O contexto, ou ambiente, no qual um fonema ocorre determinará o tipo de alofone que faz o fonema naquele contexto. Línguas diferentes têm diferentes hábitos de ajustamento – algumas preferem ajustar em uma direção, outras em outra, algumas mais, outras menos (Brown, 1977, p. 57).⁸

De acordo com Brown (1977), tal ajustamento inevitável é muitas vezes chamado de ‘similitude’ por muitos pesquisadores. Cada segmento em cada palavra que é pronunciada será afetado pelo processo de similitude. Mas quando palavras são combinadas no fluxo da fala, suas extremidades tornam-se disponíveis para a operação desse processo, e, na literatura, tal processo quando afeta os limites das palavras é chamado de ‘assimilação’.

Um exemplo do processo de assimilação, extraído de Brown (1977 p. 58), é a

⁸ Tradução própria

pronúncia da expressão ‘banned for life’ . a qual, na fala rápida dentro de um contexto maior pronunciada por um falante fluente torna-se ['bæmbfə'laɪf]. Para que esse tipo de assimilação aconteça é necessário que haja uma sílaba ou uma consoante no final de uma palavra que pertença ao grupo /t, d, n, m, s, z/ e seguida de uma consoante inicial de sílaba ou palavra que é tanto uma consoante velar ou labial, sendo que a maioria das assimilações em inglês envolve /t/ ,/d/ e /n/, como em ‘amount by’ → [ə'maʊmʔpbaɪ] e ‘won't go’ → ['wəʊnʔk'gəʊ]. Outros exemplos de assimilação, extraídos de Rost (1990) são a labialização do /n/ em ‘handbag’ → [hæmbæg]; e a palatalização de /s/ em ‘nice shape’ → [naɪʃeɪp]

A maioria desses fenômenos de assimilação ocorre na posição final das palavras cujas sílabas se diferenciam das consoantes iniciais das palavras e das vogais nas sílabas acentuadas que são pronunciadas claramente. .

Uma outra modificação fonológica comum do inglês é a ‘elisão’, ou seja, a omissão de som inicial ou final de uma palavra ou de uma vogal ou sílaba não acentuada.

Assim como na assimilação, o local mais comum de ocorrer elisão de consoantes é no final de sílabas e as consoantes mais comuns envolvidas na elisão são /t/ e /d/, que são mais comuns de sofrerem o processo de elisão do que serem pronunciados. Entretanto, a elisão pode ocorrer com /v, ð, l, r, n/ e /k/. Abaixo alguns exemplos de elisão com /t/ e /d/ extraídos de Brown (1977, p. 61): ‘first three’ → ['fɜs'tri], ‘protest meeting’ → ['prəutes'mitiŋ] e ‘nothing stands still’ → ['nʌθiŋ'stæn'stiɪl].

A elisão de vogais também é um processo comum e frequentemente ocorre junto com outros processos como assimilação, ressilabificação e elisão de consoantes. Alguns exemplos são: ‘interest’ → ['intrəst], ‘different’ → ['dɪfrənt] e ‘fanatics’ → ['fnætɪks], (em Brown, 1977, pg. 67), este último envolvendo a perda de um /ə/ não acentuado na sílaba inicial e conseqüentemente a ascensão da consoante inicial da sílaba não acentuada para formar uma junção com a consoante inicial da

silaba acentuada.

Também, quando palavras são pronunciadas isoladas ou em grupos pequenos de maneira coloquial e lenta, há várias pistas fonéticas que sinalizam os começos e fins das palavras. Quando ocorrem em sílabas acentuadas, as plosivas surdas são marcadas por uma aspiração, as fricativas iniciais são marcadas por uma fricção maior do que em outros ambientes e o /l/ inicial é mais claramente pronunciado do que quando está no final de palavras. Em posições finais a presença de uma plosiva surda sozinha ou em uma junção é marcada por uma plosiva glotal (...) Também, quando duas palavras ocorrem no fluxo da fala, o final da primeira tendo o mesmo som consoante do começo da segunda, o limite entre as duas palavras é marcado por uma consoante dupla ou geminada. A junção entre 'polite' e 'terms' em /pəlaɪttɜmz/ será foneticamente marcada por uma consoante dupla ou geminada: [pəˈlaɪtːʰɜmz]. Como as consoantes geminadas nunca ocorrem dentro de uma palavra em inglês exceto no caso de uma palavra composta formada pela junção de dois itens lexicais como em bus-stop, rock café, penknife, elas somente e sempre servirão para marcar os limites de palavras. Na fala informal, tais palavras compostas perdem a consoante geminada e muito frequentemente outras seqüências de final ou início de palavras com consoantes idênticas também perdem suas consoantes geminadas, como em 'talked to' → [ˈtəktə] e 'at Chequers' → [əˈtʃekəz]. Esse tipo de perda dificilmente causará alguma surpresa já que é em muitos casos exatamente o tipo de perda que já foi considerada como 'elisão' de /t/ e /d/. Mas tal perda foi mencionada aqui para enfatizar o fato de que a germinação é um marcador de limites de palavras e a perda dela constitui uma perda de informação a respeito de onde os limites das palavras estão (Brown, 1977, p. 72-73).⁹

Como visto no item anterior, algumas maneiras em que as sílabas não acentuadas diferem das sílabas acentuadas é a diferença na pronúncia explícita das consoantes em posições iniciais nas sílabas acentuadas e não acentuadas. A maioria das consoantes que se enfraquecem na fala coloquial são plosivas. As outras consoantes que não sofrem elisão como as fricativas remanescentes e /m/, são simplesmente pronunciadas de uma maneira mais curta e mais fraca. Alguns exemplos de enfraquecimento das consoantes são: 'because' → /bɪkəz/ → [pɪkəz]; 'must be' → /mʌstbi/ → [mʌsβɪ]; 'tracking data' → /ˈtrækiŋˈdeɪtə/ → [ˈtræxiŋˈdeɪsə]; 'already' → /əlˈredɪ/ → [əˈrezɪ], sendo /x/ o enfraquecimento do /k/, /β/ o enfraquecimento de /b/, /ɣ/ o enfraquecimento de /t/, que é muito menos fricativo e tem uma curva de pitch mais alta do que [s] e /z/ o enfraquecimento de /d/, que também é muito menos fricativo que [z].

⁹ Tradução própria

Esse tipo de enfraquecimento é muito comum. Os exemplos mais frequentes de enfraquecimento são o de /k/ e /t/. As consoantes enfraquecidas podem ocorrer tanto no ambiente de outras consoantes como em ‘because’, como entre vogais, como em ‘already’ (Brown, 1977).

As vogais no inglês também são modificadas no fluxo da fala, pois as vogais nas sílabas não acentuadas tenderão a ser simplificadas a um schwa /ə/. Tal redução é uma parte integral da organização rítmica do inglês, e tem um papel vital no reconhecimento dos limites das palavras do input, aumentando a distinção entre sílabas acentuadas e não acentuadas (Watkins, 2001).

Dessa maneira, as tendências fonológicas do inglês que alteram o input acústico como elisão, juntura e assimilação só podem ser processadas corretamente se o ouvinte possuir o conhecimento de tais tendências (Frauenfelder e Lahiri, 1992).

4.4.2 Modificação Fonológica do Português Brasileiro

Como dito anteriormente, as modificações na pronúncia que ocorrem durante a fala rápida, especialmente em fala informal, são bem extensivas. Raramente uma palavra é deixada sem ser afetada, já que nenhum segmento ocorre em um estado isolado. Tanto consoantes como vogais são combinadas para formar palavras dentro de uma estrutura rítmica. Toda consoante e toda vogal será afetada por suas consoantes e vogais vizinhas e pela estrutura rítmica na qual ela ocorre.

Um exemplo simples é o caso da assimilação. Cristóvão Silva (2002) explica que a assimilação é caracterizada pelo fato de um segmento adquirir uma propriedade do segmento que lhe é adjacente, como, por exemplo, a propriedade de vozeamento ou nasalidade. Tal propriedade será compartilhada pelos dois segmentos adjacentes envolvidos no processo. Um exemplo da autora é o que acontece com o /s/ em ‘casca’ e ‘rasga’. Pelo fato deste ser seguido por uma consoante surda no primeiro exemplo, ele será pronunciado como /s/. Já no segundo exemplo, ele é seguido por uma consoante sonora /g/ e então ele será realizado como /z/.

Assimilação também pode ser observada como em consoantes nasais que

assimilam o ponto de articulação da plosiva que as segue. Dessa maneira as consoantes nasais passam a ser [labial], [coronal] ou [dorsal], como em ca[m]po; ca[n]to e ca[ŋ]ga.

Assim como no inglês no português brasileiro também ocorrem fenômenos de elisão. Bisol (1992) explica que é de uso geral no português do Brasil a regra que elide a vogal baixa átona /a/ diante de outra vogal, embora tudo indique que seja de ocorrência maior, com tendência à regra geral diante de vogal posterior e de ocorrência menor diante de vogal frontal. Dessa maneira a elisão aplica-se:

(substantivo + adjetivo)	... eles não oferecem merenda escolar
	... tem maior resistência orgânica
(pronomes + verbo)	... depois ela entrou na católica
(advérbio + pronome)	... agora ela foi à escola
(verbo + clítico)	Meu pai achava um absurdo...
	O animal era usado como meio de transporte
(oração + oração)	Minha mãe aproveitava e dava...
(sentença + sentença)	Espera. O menino vem logo.
E não se aplica:	
• Artigo definido feminino em contração ou isolado	
	... a lã da ovelha era muito utilizada
	... além da utilidade de servir gente
	... venho da esquina agora
	... compre a orquídea da janela.
• Preposição	
	... com respeito à exposição
	... refiro-me à orquestra (Bisol, 1992, p. 95).

4.5 REDUÇÃO DE VOGAIS NO INGLÊS E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A redução das vogais no português brasileiro tem características parecidas com a do inglês. Major (1981) aponta que assim como no inglês, o encurtamento tende a ocorrer, principalmente na fala informal e com a probabilidade de afetar mais as sílabas pós-tônicas, embora aconteça também em contextos pretônicos. Redução de vogais ocorre no português, mas no português brasileiro, a perda dos traços não é tão extrema quanto em inglês. Além disso, a redução tende a seguir um contínuo, dependendo do estilo e posição dentro da palavra, o que difere-se do modo categorial

do inglês. A perda dos traços nunca é tão pesada de modo que uma vogal reduzida no português brasileiro perca todos os seus traços que a identificam. É mais uma questão de certos contrastes serem neutralizados em sílabas não acentuadas: há mais contraste em algumas posições do que em outras. Dessa maneira as vogais não acentuadas do português do Brasil são como as do inglês, com exceção do schwa: elas são mais curtas e tem menos formas distintas do que as vogais que ocorrem quando tônicas. A diferença é que o inglês tem uma vogal não específica, o schwa, que no português do Brasil só ocorrem em sílabas nasais acentuadas. Uma outra diferença entre a redução do inglês e do português é a tendência muito maior para reduzir no final das palavras do que em sílabas pretônicas no português (Watkins, 2002)

4.6 CONCLUSÃO

O presente capítulo finalizou a revisão bibliográfica mostrando algumas diferenças entre o português brasileiro e o inglês no que diz respeito à estrutura silábica das duas línguas, a diferença de acento, entonação e ritmo e dos processos de modificação fonológica.

No próximo capítulo a pesquisa em si será discutida e analisada.

V PESQUISA

5.1 OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa foi testar a compreensão dos alunos de inglês de nível pós-intermediário (com tempo de exposição à língua superior a 300 horas de instrução) quando deparados com textos autênticos, produzidos por americanos nativos. Em relação à autenticidade dos textos, entendo como autêntico, textos produzidos por falantes nativos, sem estarem inseridos em métodos de ensino de línguas.

A grande frustração dos alunos deste nível é justamente o fato de não conseguirem compreender noticiários e filmes em inglês. Muitos alunos reclamam que mesmo depois de anos aprendendo a língua ainda não conseguem entender tais textos autênticos. Tal reclamação foi fonte do meu problema de pesquisa.

Dessa maneira, resolvi testar os alunos para saber quais são as questões mais específicas que trazem problemas para os alunos.

Como foi dito no final do capítulo III, tal pesquisa estará concentrada nos aspectos fonológicos da compreensão geral já que todas as outras dimensões como memória, velocidade do texto, fatores externos, etc. apesar de estarem possivelmente inter-relacionados, são de muito difícil visibilidade.

5.2 METODOLOGIA

Como não foi possível encontrar nenhum modelo de pesquisa já utilizado em que eu pudesse me basear para testar a compreensão oral dos alunos, tive que elaborar uma metodologia própria, que pudesse me mostrar as principais dificuldades dos alunos quando estes estão diante de exercícios de compreensão oral em sala de aula. Para tanto, a princípio, somente um participante foi usado. Primeiramente, um exercício de compreensão oral extraído do livro *Finishing Touches* (high intermediate level) foi usado, para testar se o nível estava de acordo com o conhecimento do aluno. O participante acertou todas as respostas, mas quando perguntado se ele havia

compreendido todo o texto e todas as palavras ele disse que não tinha certeza. Então o indivíduo foi testado novamente, usando o mesmo texto, só que desta vez ele teve total acesso ao aparelho de som de modo que ele pudesse pausar sempre que ele não compreendesse uma palavra, ou quando se perdesse no texto. Sentei atrás dele com o script do texto e sempre que o participante pausasse, ele então me falaria o que ele não entendeu para que eu pudesse marcar no próprio script. A maioria dos problemas estava relacionada com vocabulário desconhecido e os outros poucos problemas estavam relacionados a contrações. Então decidi fazer o mesmo com outro texto, um pouco mais difícil por se tratar de um texto autêntico, da revista *Speak Up*. Desta vez, primeiro permiti que ele tivesse acesso ao aparelho de som para que eu repetisse a experiência, marcando no script do novo texto as partes nas quais o indivíduo tinha dificuldades quando o participante interrompesse o texto com o botão de pausa. Depois fiz um exercício de compreensão oral do texto para ver se o indivíduo compreendeu o sentido do texto. O quinto teste também utilizou uma pequena reportagem da revista *Speak Up*, quando pedi para que o sujeito passasse para o papel, em escrito, o texto que ele então ouviu em CD, como um ditado.

O retorno do próprio participante foi que em ambas as formas (passando para o papel o texto ouvido, como em um ditado, e dando pausas para checar o que não foi entendido) ele foi capaz de verificar todas as palavras e que ele se certificou que ouviu 100% do que foi dito, mas que então ele estava somente preocupado em extrair todas as palavras e não o significado e que teria que ouvir o texto novamente para entender sobre o que o texto se tratava.

Então as minhas dúvidas apareceram. Eu só consegui encontrar maneiras de testar a percepção dos sons ou da compreensão como um todo (significado). Primeiro pensei que poderia testar somente a percepção oral para induzir os sujeitos a confiar somente em seu ouvidos. Somente assim eu seria capaz de isolar e me concentrar em sons particulares ou em problemas que poderiam surgir de sílabas com ou sem acento, assimilação, elisão das consoantes, divisão de palavras, etc. Percebi que ao ouvir textos longos, as pistas contextuais entram em jogo e a mensagem como um todo é compreendida e então o ouvinte não terá que confiar na percepção oral apurada.

Entretanto, as pistas contextuais também fazem parte da compreensão oral e a verificação de palavras por palavras não significa que o sujeito tenha de fato compreendido o texto, e o sujeito testado endossou o problema ao dizer que somente conseguia prestar atenção a uma coisa por vez: palavra por palavra ou o significado de todo o texto. O que comprova isso é o fato de que enquanto transcrevia, ele deixava de anotar alguns –ed finais de verbos, mesmo em frases que continham palavras como “recently” e outras datas, mostrando que ele não foi capaz de pensar em todo o contexto, o que ao ouvir o texto como um todo, teve a total compreensão de que o falante estava narrando acontecimentos passados. Logo o dilema: não ouvir, mas, entender verso, ouvir, mas, não entender.

Tive certeza que testar ao nível de palavra não resultaria em compreensão do mesmo modo de que testar longos textos como é feito em sala de aula não mostraria os problemas especificamente. Logo, minha última saída foi testar ao nível de sentença onde todos os problemas mencionados anteriormente (assimilação, elisão, etc.) poderiam aparecer.

A maneira que encontrei de testar foi um tipo de ditado no qual as frases seriam gravadas com um período de 10 a 20 segundos de silêncio inseridos entre elas. As frases viriam todas de um mesmo texto para que mantivessem o contexto. Também ficou decidido de que uma entrevista da revista *Speak Up* seria usado por esta ser gravada em CD e conter textos autênticos. O falante de tal entrevista é Michael Moore, americano do Michigan de 50 anos de idade.

Neste tipo de teste a verdadeira compreensão é uma consideração secundária, estando a ênfase na percepção auditiva. *Pistas visuais são eliminadas para induzir o aprendiz a confiar somente em seus ouvidos* (Ur, 1984) Entretanto, por se tratar de frações de um mesmo texto, o contexto pode entrar em jogo e o ouvinte não precisa então confiar somente nos ouvidos.

Para a inserção de silêncio entre as frases, foi usado o software Cool Edit Pro versão 2¹⁰. Neste programa, a entrevista foi mostrada em formato de ondas ou espectros para que a visualização dos silêncios fosse possível. A onda sonora foi então

¹⁰ Syntrillium Software Corporation.

recortada em pedaços de 1 à 3 segundos, dependendo do momento mais próximo de pausa e colada em um novo arquivo. Cada uma dessas colagens recebia um período de silêncio de 10 à 20 segundos dependendo do tempo estimado que o extrato levaria para ser transcrito. Após a finalização da inserção de silêncio entre os fragmentos da entrevista o arquivo foi gravado em formato wav e gravado em um CD junto com a entrevista original, sem cortes.

Dez alunos do nível pós-intermediário de inglês do Centro de Línguas da UFPR se disponibilizaram para serem testados. Todos eles tinham entre 19 e 29 anos de idade, sendo três homens e sete mulheres e com tempo de estudo da língua entre 5 a 10 semestres (300 à 600 horas de aula aproximadamente). Nenhum destes alunos teve experiência em um país onde a língua nativa é o inglês.

Os testes foram aplicados em outubro de 2003 no próprio Centro de Línguas da UFPR. Os alunos foram testados individualmente, ouvindo primeiramente a entrevista completa. Depois cada aluno ficou só ouvindo a entrevista com os cortes e a inserção dos silêncios, tendo sido instruídos a somente ouvir a faixa do CD sem dar pausas e/ou voltar para ouvir novamente. O aluno foi então deixado a sós até o término da faixa do CD que continha a entrevista com cortes. Depois eles tiveram a chance de ouvir novamente a entrevista, só que desta vez com pausas de silêncios de 5 segundos, para completarem o que faltou por falta de tempo ou memória. Nesta segunda vez eu estava presente para anotar qualquer comentário que eventualmente os alunos fizessem. Logo após o término, foi feita a correção, seguida por uma entrevista gravada a respeito de como eles se sentiram em relação ao teste, como se sentem em relação a exercícios de compreensão auditiva em geral e como eles se avaliam como ouvintes de inglês. A transcrição das entrevistas e o teste feito pelos alunos estão nos apêndices 1 e 2 respectivamente.

5.3 RESULTADOS

5.3.1 Primeiras observações

TABELA 01: RESULTADO DO TESTE NA UFPR

Participante	Tempo aproximado de instrução	Porcentagem de acerto ¹¹
1	420 horas	81,52
2	480 – 600 horas	54,34
3	420 horas	72,82
4	540 horas	47,82
5	480 horas	32,6
6	360 horas	46,73
7	420 horas	66,3
8	360 – 480 horas	51,08
9	240 horas	69,56
10	540 horas	42,39

FONTE: Pesquisa de campo – UFPR.

Com essa tabela, pode-se perceber que o tempo de exposição à língua em sala de aula não é um fator discriminante na compreensão oral, tendo em vista que alunos com mais tempo de instrução não foram aqueles que tiveram a maior porcentagem de acertos.

Uma outra maneira de olhar o resultado do teste seria analisar a quantidade de acerto que cada extrato teve, para poder entender quais extratos foram os mais problemáticos e tentar entender o porquê. Da mesma maneira, seria interessante entender o porquê alguns extratos foram compreendidos por todos os participantes ao

¹¹ Foram consideradas certas as frases cujas transcrições são exatamente iguais as originais ou aquelas em que as palavras estruturais não são exatamente iguais, mas que não alteram o significado nem a estrutura da frase como em: *And others who don't live here* e *And others that don't live here*. Tal porcentagem foi calculada a partir do número total de frases (94) e o número de frases consideradas corretas.

mesmo tempo em que outros não foram compreendidos por nenhum participante. A tabela abaixo mostra os extratos e a porcentagem de acertos que cada um deles teve.

TABELA 02: EXTRATOS E PORCENTAGEM DE ACERTOS

Extratos	Porcentagem de acertos
1) I don't work in Hollywood	90
2) I'm funded by Canadians	0
3) And others who don't live here	30
4) But, er, you know	50
5) It was Hollywood who voted for this award	30
6) It was Hollywood that, er, stood	40
7) When I was announced	70
8) Don't report this	80
9) That there was a split decision	30
10) Because five loud people booed	0
11) Do your job and tell the truth	50
12) The majority of Americans	80
13) Did not support us getting into this war	10
14) The majority of Americans are not for Bush's policies	0
15) They are not for drilling in Alaska	0
16) Go down the whole damn list	0
17) The majority of Americans	100
18) Oppose what Bush stands for	0
19) The majority of your fellow Americans	10
20) Are pro choice, they're pro environment	0
21) They are pro labor, and that's the truth	0
22) Tonight I put America in a good light	60
23) I showed how vital it is	10
24) To have free speech in our country	90
25) And that all Americans	100
26) Have the right to stand up for what they believe in	60
27) I certainly don't feel that I did that	20
28) I don't think the people out there	60

TABELA 02: EXTRATOS E PORCENTAGEM DE ACERTOS

Extratos	Porcentagem de acertos
29) Err, felt that	70
30) I mean, come on, let's just get real here	10
31) I've been around for a few years	70
32) For thirteen years now	90
33) Since Roger and Me	0
34) I've got the number one selling book	70
35) In the country this week	40
36) It's been on the best-seller list now	10
37) For fifty three weeks in L.A., and	80
38) Forty eight weeks in New York	90
39) On the New York Times list	70
40) More Americans have bought my book	80
41) In the last year	100
42) Than any other no-fiction book	90
43) Something called Stupid White Man	20
44) Essentially starring George W. Bush	20
45) At a time when he was supposedly	10
46) Enjoying great popularity ratings	0
47) And it would be irresponsible of me	30
48) To not say how I felt	100
49) And I think anybody voting for me	25
50) For this award	100
51) Knew that they weren't going to get a speech	10
52) Thanking agents, lawyers, lawyers of agents and agents of lawyers	30
53) You know, that's just who I am	60
54) I am an honest and sincere person	60
55) I feel strongly about what I believe in	10
56) But I also, err, love the art of cinema	80
57) I love going to a good movie	100
58) And every time I set out to make a movie	0
59) The first thing I think about	100
60) Is what I would like to go see	10

TABELA 02: EXTRATOS E PORCENTAGEM DE ACERTOS

Extratos	Porcentagem de acertos
61) On a Friday night	90
62) Not what political message	20
63) I wanna make, not what, you know	30
64) Thing I wanna cover	60
65) But what would make a great movie	40
66) Where after two hours	0
67) The people would walk out of the theater	50
68) Going: Wow! That was a great film!	90
69) How often do we get that experience?	80
70) It's so rare	70
71) That's what I set out to do	50
72) That's what I hope I did with this film	20
73) I'm honored to receive this award	40
74) From the academy and from my fellow film makers	40
75) While I was walking up the aisle	0
76) I invited all my fellow nominees	30
77) To come up on the stage with me	50
78) I told them during the commercial break	50
79) "Come with me, I'd love for you to come with me!"	0
80) "Come only if you wanna be in solidarity with me	0
81) 'cause I'm going to speak out against	70
82) This war and against Bush""	30
83) And they were thrilled	20
84) And I was thrilled to have them	20
85) Share the stage with me.	70
86) Ah, but, but all of us who work in non-fiction	60
87) You work in non-fiction	90
88) And it's important, it's important because it speaks truth	50
89) To the fiction that's out there	60
90) It's so critical these days	90
91) We need to reclaim our country	90
92) I love my country, I love this democracy, thank you very much!	80

FONTE: O autor.

O que chama atenção nessa tabela é que a média de acerto e aproveitamento geral dos alunos foi de 44%, o que é um valor muito baixo (menos da metade) para alunos que tiveram em média 440 horas de instrução da língua. É claro que tais valores são de muita generalidade tendo o fato de que somente 10 alunos foram testados. Entretanto, tal resultado endossa a dificuldade declarada que os alunos têm ao ouvir a língua estrangeira quando esta está num contexto fora de livros didáticos e de sala de aula.

Outro fato curioso que essa tabela nos mostra é o fato de que frases muito simples e que contêm itens lexicais que são bastante freqüentes na língua foram compreendidos por pouquíssimos participantes. Um exemplo é a frase 3 (*and others who don't live here*), onde somente 30% dos participantes conseguiram compreender o sentido da frase, mesmo esta sendo pronunciada de uma maneira clara.

Algumas possíveis explicações dos fatos de que frases aparentemente sem problemas de compreensão tiveram níveis muito baixos de acerto serão feitas mais tarde neste mesmo capítulo. Por enquanto, me detenho a tentar explicar tendências gerais dos problemas de compreensão dos alunos.

5.3.2 Frases com nenhum ou pouco aproveitamento

Dentre as 92 frases do teste, houve 15 que nenhum dos participantes conseguiu extrair por completo. E, analisando os erros percebe-se que poucos deles foram resultados de vocabulário não desconhecido. A maioria dos erros foi causada pelo desconhecimento de origem fônica. Abaixo estão listadas as seguintes frases com a transcrição dos alunos, onde a letra representa o participante. Como cada participante teve a chance de ouvir duas vezes a mesma frase, as letras seguidas pelo número 2, representam o que foi transcrito na segunda vez que o trecho foi ouvido.

2 - I'm funded by Canadians:

- a) I've founded by Canadians
- b) I am funding by Canadians
- c.1)... by Canadians

- c.2) founded by Canadians
- d) I... by Canadians
- e.1) I am ... by Canadians
- e.2) I am fan by Canadians
- f) I'm finded by Canadians
- g) I find them by Canadians
- h.1) ... by Canadians
- h.2) I'm finding by Canadians
- i) I founded by Canadians
- j) I'm find by Canadians

O erro aqui é por causa de um item lexical que nenhum dos 10 participantes conheciam, no caso 'funded'. Percebe-se que todos os participantes conseguiram extrair o padrão: 'I _____ by Canadians'. Acredito que a grande maioria dos participantes conseguiu identificar o som /m/ do verbo *to be*, o que os levou a transcrever frases como em *b* e *h2*. Também, ao ouvirem 'by Canadians', os participantes compreenderam como uma frase de voz passiva, o que levou a erros como *f*.

10 – because five loud people booed:

- a) because of ... people mood
- b.1) because five.... people mood
- b.2) because five loud people mood
- c.1) because... people...
- c.2) because... people booed
- d) because ... people moved
- e.1) because ... people mood
- e.2) because five ... people mood
- f.1) because live people moved
- f.2) Because vive loud people moved
- g.1) because five... people moved
- g.2) because five lot of people moved

- h.1) because... moved
- h.2) because five loud people moved
- i.1) because... people
- i.2) because five loud people moved
- j.1) because five ... people moved
- j.2) because five lond people moved

Assim como na frase de número 2, o erro aqui foi o verbo ‘boo’, que 9 dos 10 participantes não conheciam. Entretanto, as palavras *five* e *loud* também causaram problemas, provavelmente por expectativa sintática de que o número *five* seria seguido de um substantivo. É interessante também notar que mesmo não tendo compreendido *loud*, os participantes conseguiram ouvir o ataque da palavra → /l/, o que será descrito nas próximas seções.

13 - did not support us getting into this war:

- a.1) did not support the end of this war
- a.2) did not support this getting end of this war
- b) did not support us getting into this world
- c.1) did not support this war
- c.2) did not support any of this war
- d.1) to not support this ... war
- d.2) to not support this getting in this war
- e.1) ... support this more
- e.2) Don't support this kind of award
- f.1) Do not support ... this war
- f.2) Do not support getting this war
- g.1) They not support us getting into this war
- g.2) Did not support us getting into this war
- h.1) ... enter in this war
- h.2) Do not support enter in this war
- i.1) supporting us into this war
- i.2) did not support us get into this war

j.1) they not can support this war

j.2) they not support this war

Com exceção do participante b e g, o maior motivo do baixo aproveitamento dessa frase foi a sintaxe não muito comum, que tem o verbo *support* seguido de uma nova frase como complemento. Aqui também é possível pensar na capacidade reduzida de memória de trabalho, já que a idéia geral da frase, que era que alguém não apoiou a guerra, foi compreendida pela maioria dos participantes, e o problema foi então em tentar reescrever e reestruturar o que foi compreendido para a transcrição.

15 – they are not for drilling in Alaska:

a.1) ... not for in Alaska

a.2) ... not for drowning in Alaska

b.1) but not for drawing in a...

b.2) but not for drawing in Alaska

c.1).. in Alaska

c.2) They are ... in Alaska

d.1) ... ask

d.2) ... roll ask it

e.1) we're not ... from Alaska

e.2) we're not drealing from Alaska

f.1) ...ning in Alaska

f.2) not for drawing in Alaska

g.1) we're not... drowing in Alask

g.2) we're not from drowing in Alaska

h.1)... Alaska

h.2) not for droling in Alaska

i.1) ... Alaska

i.2) were not drowling in alaska

j.1) ... dreaming in Alaska

j.2) they are not from dreeling in Alaska

Há aqui dois erros principais: a palavra desconhecida *drilling* e o começo da

frase *they're*, que está muito reduzida.

16 – go down the whole damn list:

a.1) Put down the damn whole list

a.2) Put down the whole damn list

b) Put on the whole damn list

c.1)...

c.2) put out... list

d.1) but I ... whole list

d.2) but I ... whole damn list

e.1) put... in the list

e.2) put all in the list

f.1) put down all them list

f.2) put down the all them list

g.1) put on the...

g.2) put on the whole DM list

h.1) put down the...

h.2) put down the whole damn list

i) put all them in a list

j.1)...

j.2) put down the whole the...

Nesta frase há também dois erros. O primeiro deles é a palavra *damn* que, apesar de ser muito freqüente na língua oral, é desconhecido por muitos alunos de L2 por seu caráter informal. O segundo erro é a primeira palavra da frase 'go'. É interessante notar que todos os participantes ouviram 'put', com exceção de um participante que não compreendeu a primeira palavra como um verbo, talvez por ter ouvido 'I' como seqüência. Mesmo assim, esse participante ouviu a mesma seqüência de som que os outros, com um vozeamento extra no começo da palavra. Acredito que aqui foi um problema de corte entre a frase 15 e a 16 que fez com que o primeiro som consonantal /g/ sumisse, levando assim os participantes a não compreender 'go', que ainda está com uma vogal reduzida para um schwa. Dessa forma a palavra foi então

transcrita como 'put', cuja vogal é mais próxima da do schwa do que a vogal de 'go'.

18 – oppose what Bush stands for:

- a.1) The pose of Bush stands for
- a.2) The pose of what Bush stands for
- b.1) the pose of Bush stands for
- b.2) the pose what Bush stands for
- c) are opposed what Bush stands for
- d.1) the ... what Bush...
- d.2) the pols what Bush supports
- e.1) the... of Bush gave
- e.2) the pull of Bush deads
- f.1) Depose what Bush... for
- f.2) Depose what Bush stands for
- g) the police what Bush stands for
- h.1) The ... Bush
- h.2) The pols that Bush answer for
- i.1) ...
- i.2) the pose what Bush stands for
- j.1) th... Bush
- j.2) that what Bush standed for

O erro aqui também foi um problema de corte entre as frases, de modo que o começo dessa frase ficou emendando com o final da frase 17 – The majority of Americans – fazendo com que o som final da frase 17 /z/ emendasse com a vogal inicial da frase 18. Dessa maneira o que os participantes ouviram, na verdade, foi uma sequência inicial /zɐ'pouz/, o que foi transcrito como *the pose* ou *depose*. Este também é o caso onde a redução das vogais ocorre em inglês nas sílabas pré-tônicas enquanto que no português brasileiro, nesta mesma posição, as vogais são cheias. De qualquer maneira é importante perceber que o som /ð/ do inglês ainda é confundido com o /z/ ou /d/ para os alunos, já que eles ouviram um /z/ e o associaram a um /d/ ou /ð/.

21 - they are pro labour, and that's the truth:

- a) pro neighbor, and that's the truth
- b.1) the proud neighbor and that's the truth
- b.2) the pro neighbor and that's the truth
- c.1) pro..., and that is the truth
- c.2) pro labour, and that is the truth
- d.1) ... and that's the truth
- d.2) pro labor and that's the truth
- e.1) the pro labour and...
- e.2) the pro labour and ats the truth
- f.1) ... neighbor... truth
- f.2) they're pro neighbor, that's the truth
- g.1) ... neighbour and that's the truth
- g.2) they prow neighbour and that's the truth
- h.1)... the truth
- h.2) pro labour and the truth
- i.1) they ... labor, and that's the truth
- i.2) they pro labor, and that's the truth
- j.1) ... neighbor ... and that's the truth
- j.2) they are pro neighbor and that's the truth

O interessante é que o maior erro nessa frase foi a palavra 'labour', que foi compreendida como *neighbour* pela maioria dos participantes. Entretanto, na entrevista que seguiu o teste, nenhum aluno relatou desconhecer a palavra *labour*. Acredito que o erro aqui tenha sido pelo fato de que *labour* e *neighbor* têm o mesmo lugar de articulação /L/ e /n/. Além disso, há o fator semântico: é provável que para os participantes a palavra 'neighbour' fizesse mais sentido com o contexto. Ou ainda, os participantes podem não conhecer essas expressões como *pro-life*, *pro-choice*, e não conhecessem a palavra *labour* dentro desse contexto.

23 – I showed how, how vital it is...

- a.1) I showed how.... it is

- a.2) I showed how vital it is
- b) I showed how how violent it is
- c) I show how vital it is
- d.1) I showed ... violence is
- d.2) I showed how violence is
- e.1) I show how ... it is
- e.2) I'd show how value it is
- f.1) I show, how, how ... with this
- f.2) I show how, how vite with this
- g) I showed how violent it is
- h.1) I show how... this
- h.2) I showed how valorize this
- i) I showed how violent it is
- j.1) I'll show how...
- j.2) I'll show how how... this

O principal erro aqui é a junção entre *vital*, *it* e *is*, que causa um flap, ficando → /'vartl.ɐ.ðɪz/. Os participantes não compreenderam os limites entre as palavras já que a palavra *vital* não é muito frequente. Os participantes preferiram então as palavras *violent*, *violence* e *valorize* por entenderem que a palavra tinha duas ou mais sílabas. Outro ponto interessante é o final –ed do verbo *show*, que não foi transcrito por 4 dos 10 participantes. Acredito que a razão por isso foi a frase que veio anteriormente dessa, a de número 22 – *Tonight I put América in a good light* – a qual deve ter sido compreendida pelos participantes como tempo presente.

Outra frase simples que apenas 20% dos participantes conseguiu compreender foi a de número 27:

27 – I certainly don't feel that I did that:

- a) I certainly don't feel why I did that
- b.1) I certainly don't feel but I did this
- b.2) I certainly don't feel but I did that
- c) I certainly don't feel that I did that

- d.1) I certainly don't feel ... there
- d.2) I certainly don't feel what I got there
- e.1) I sure ... they...
- e.2) I'm .. they don't feel about that
- f.1) I surely don't feel...
- f.2) I surely don't feel but I did that
- g) I certainly don't feel that I did that
- h.1) I certainly don't feel...
- h.2) I certainly don't feel but I did that
- i.1) I certainly don't feel but ... that
- i.2) I certainly don't feel but I did that
- j.1) I...
- j.2) I surely don't feel that I did that

Nessa frase a grande maioria ouviu 'but' ao invés de 'that'. O erro poderia ser causado pelo flap, mas aqui os alunos demonstraram compreender um flap, já que 'that I' também seria unido por um 'flap. Logo, tal falha se deve ao fato de que o 'that' está com a vogal bastante reduzida, diferente do /æ/ que eles estão acostumados a ouvir.

33 - since *Roger and Me*:

- a) ... me
- b.1) ... on me
- b.2) Since... on me
- c) ... me
- d) Seems ... to me
- e) so uncertain for me
- f) ... me
- g.1) ...
- g.2) Since you and me
- h.1)...
- h.2) censurised me
- i.1)...

i.2) Sense what I mean

j) since... me

O problema dessa frase é que ela apresenta o nome de um livro, um nome próprio que não é esperado pelos ouvintes, além de que o falante pronuncia o nome do seu livro de maneira muito aspirada, quase rindo.

36 – it's been on the best-seller list now...

a.1) ... the best seller now

a.2) it was... the best seller now

b.1) it's been on the...

b.2) it's been on the best seller list now

c) ... best sellist now

d.1) I... the best seller now

d.2) I spin the best seller now

e) It's... now

f.1) Expent...

f.2) Expent all best-seller now

g.1)... now

g.2) Spent on the best salaries now

h.1) ... best... now

h.2) Spent all the best seller now

i.1) ... the best seller ... now

i.2) ... the best seller list now

j.1) ... best seller now

j.2) spending on the best seller want now

It's been on the best seller list now

ɪ ɪ spɪn ən

x x x

x x

x

Tal frase é pronunciada pelo falante com um ritmo não muito habitual, já que o

falante resolveu acentuar a preposição 'on', o que resultou em um grande problema de compreensão já que somente 10% dos participantes conseguiram compreender tal frase.

45 – at a time when he was supposedly...

- a) and by the time that supposedly
- b.1) at the time we are supposed to live
- b.2) at the time that he was supposed to live
- c.1) ... supposedly
- c.2) and the time ..supposedly
- d.1) and at that time I ... supposedly
- d.2) and at time I was supposedly
- e.1) any time we supposedly
- e.2) any time we're supposily
- f) at a time him supposed
- g.1) at the time that you were supposedly
- g.2) at the time that he were supposedly
- h.1) and... time
- h.2) and the time that supposedly
- i.1) at the time... supposedly
- i.2) at the time when he was supposedly
- j.1) and the time ... supposedly
- j.2) and the time in who we supposedly

Essa é uma frase interessante pelo fato de que a palavra 'when' é reduzida para quase um único som nasal /n/. Esse som foi resgatado, mas jogado no início da frase, já que grande maioria dos participantes começou a descrição desse extrato com 'any' ou 'and'.

46 - enjoying great popularity ratings:

- a.1) enjoy great popularity grades
- a.2) enjoy great popularity rate
- b.1) enjoying grave popular...

- b.2) enjoying grave popular deratings
- c.1) enjoy great popularuty r...
- c.2) enjoying great popularity radio audience
- d.1) enjoy great popularity...
- d.2) enjoy great popularity writings
- e.1) enjoy great popular audience
- e.2) enjoy great popular...
- f.1) enjoy great popularity audience
- f.2) enjoying great popularity audience
- g.1) enjoy great popular...
- g.2) enjoying great popular...
- h.1) enjoyed great popular
- h.2) enjoyed great popularity ratings
- i.1) enjoying great popular...
- i.2) enjoying great popular deratings
- j.1) enjoy...
- j.2) enjoy great popular direndence

O erro aqui foi que a junção das duas últimas palavras. Outro ponto interessante é que o sufixo da primeira palavra, assim como na frase 23, não foi bem compreendido pela maioria dos participantes. Nesse caso, é possível que o /ŋ/ final de *enjoying* tenha se confundido com o /g/ de *great*, fazendo com que os ouvintes não tenham percebido tal sufixo, o que não explica o erro do participante *h*.

Outros problemas são causados por problemas de sintaxe como a frase 49.

49 – And I think that anybody voting for me,

- a.1) I think that anybody who voted for me
- a.2) I think that anybody voted for me
- b) when I think anybody voting for me
- c.1) ... anybody... for me
- c.2) Think anybody... for me
- d.1) ... nobody...

- d.2) I think that nobody vote for me
- e.1) anybody can afford me
- e.2) anybody voted in me
- f) I think anybody voting for me
- g) And I think that anybody voting for me
- h.1) ... anybody voting for me
- h.2) I think anybody voting for me
- i.1) ...
- i.2) and I think anybody voting for me
- j.1) and I think anybody could inform you
- j.2) and I think anybody vote informed

Esse extrato com uma oração nominal reduzida fez com que os participantes tivessem dificuldades em memorizá-lo e compreendê-lo.

55 – I feel strongly about what I believe in,

- a) I feel strong in what I believe in
- b.1) I feel strong on what I believe in
- b.2) I feel strong on about what I believe in
- c.1) I feel strongly for what I believe
- c.2) I feel strongly about what I believe in
- d.1) I feel strong what I believe in
- d.2) I feel strong in what I believe in
- e.1) I feel strong in what I believe
- e.1) I feel strong about what I believe
- f.1) I feel strong what I believe in
- f.2) I feel strong about what I believe in
- g) I feel strong about what I believe in
- h.1) I feel strong about what I believe
- h.2) I feel strong about what I believe and
- i.1) I feel strong ... I believe in
- i.2) I feel strongly .. I believe in

j.1) I feel strong on what I believe on

j.2) I feel strong about what I believe in

Aqui, os participantes não estavam esperando que o verbo ‘feel’ viesse seguido de um advérbio. A expectativa dos participantes era de que o falante sentisse algo e não de que maneira.

58 - and every time I set out to make a movie

a.1) and every time I set up to do a movie

a.2) and every time I set up to make a movie

b) and every time I set up to make a movie

c.1) and every time I... to make a movie

c.2) and every time I stood up to make a movie

d.1) and every time I ... to male a movie

d.2) and every time I set up to make a movie

e.1) and every time scape me up a good movie

e.2) and every time I stand out a good movie

f.1) and every time I set down to ... a movie

f.2) and every time I set down to make movie

g) and every time I set up to do a movie

h.1) and every time ... to make a movie

h.2) and every time I said out to make a movie

i.1) and every time I ... up to male a movie

i.2) and every time I set up to make a movie

j.1) and every time I start up to make a movie

j.2) and every time I set up to make a movie

O erro principal aqui é a preposição ‘out’ que foi transcrita como ‘up’ na maioria das vezes. Nessa frase, o ditongo em ‘out’ é tão reduzido que fez com que a grande maioria dos participantes ouvissem ‘up’, ao invés de ‘out’. O verbo frasal ‘set out’ não está acentuado nessa frase, o que levou a erros como em e, c2 e j1.

62 – not what political message

a.1) now what...

- a.2) now what political message
- b) now our political message
- c.1) not... political message
- c.2) not what political message
- d) what political message
- e.1) ... plural message
- e.2) not a political message
- f.1) now ...political message
- f.2) now about political message
- g) now what political message
- h.1) ... political message
- h.2) now what a political message
- i.1) ... message
- i.2) not what political message
- j.1) now, a political message
- j.2) now, what a political message

A vogal /ɑ/ em 'not' foi pronunciada de uma maneira mais 'posterior', fazendo com que a maioria dos participantes ouvissem algo mais semelhante a /au/ como em 'now', mesmo o som da plosiva estando presente. O baixo nível de compreensão que aconteceu na frase 62, fez com que muito pouco da frase seguinte fosse compreendida, uma vez que a frase 62 é a que prepara para a 63.

66 - where after two hours...

- a) we work after two hours
- b.1) we were... of two hours
- b.2) we work of two hours
- c.1) ... two hours
- c.2) ... after two hours
- d.1) ... two hours
- d.2) work after two hours
- e.1) be work for two hours

- e.2) be work after two hours
- f.1) be work at two hours
- f.2) be work after two hours
- g) we worked after two hours
- h.1) work after two hours
- h.2) be working after two hours
- i.1)... after two hours
- i.2) we work after two hours
- j) we worked after two hours

Nessa frase o falante realmente pronuncia *where* com uma vogal muito mais centralizada, o que levou os participantes a compreender *work*, já que ambas as palavras têm o mesmo local de articulação /w/. Outro problema que é possível de ocorrer aqui é a sintaxe ‘where’ + ‘after’, que pode ser desconhecida por muitos participantes. O interessante é o fato de que três participantes ouviram um som plosivo ‘be’ no começo da frase.

72 - that's what I hope I did with this film.

- a.1) That I hope we did with this film
- a.2) That's what I hope we did with this film
- b) that's what I hope to do with this film
- c.1) that's what I hope to did with this film
- c.2) that's what I hope I did with this film
- d.1) that's what I ...
- d.2) that's what I hope... to this film
- e) That's I hope... with this film
- f) That's what I hope with this film
- g) that's what I hope I did with this film
- h.1) That's why I hope... this film
- h.2) That's why I hope I device this film
- i.1) that's what I hope to do in this film
- i.2) that's what I hope I did in this film

j.1) that's what I hope from this film

j.2) that's what I hope I do with this film

Essa frase também não contém o 'that' que provavelmente facilitasse a compreensão. É interessante também notar que eles usam preposições diferentes, como *to* e *from*, o que mostra que eles não estavam prestando atenção às sílabas fracas.

75 – While I was walking up the aisle,

a.1) While I was walking of the...

a.2) While I was walking of the ile

b.1) While I was rocking on the ile

b.2) While I was rocking of the ile

c.1)...

c.2) While I was walking... aile

d.1) What I was...

d.2) What I was walking ... while

e.1) I was walking in the...

e.2) I was walking in the ail

f.1) ... walk in the wild

f.2) While I was walking up the wild

g.1) While I was walking...

g.2) While I was walking at the ail

h.1) ... was walking

h.2) Why I was walking at the hile

i.1) While I was walking to the ...

i.2) While I was walking up the hile

j.1) While I was walking by the...

j.2) While I was walking up the ile

O maior problema aqui foi o fato de que os participantes desconheciam a palavra *aisle*, o que também prejudicou na compreensão de *up*. Eles compreenderam que o falante estava andando em algum lugar, e dessa maneira usaram *in*, *on*, *by*.

79 - “Come with me, I’d love for you to come with me!”

- a) ... love the academy
- b.1) come with me, don’t be afraid come with me
- b.2) come with me, I’m in love for you come with me
- c.1) ...
- c.2) ... to come with me
- d.1) ... come with me
- d.2) Come, I love you, come with me
- e) How I love ... for academy
- f.1)... come with me
- f.2) come, you are free to come with me
- g.1) ...
- g.2) How I loved to win the academy
- h.1) ... love ... academy
- h.2) Come with me love for the academy
- i.1)...
- i.2) Come with me, I love free to come with me
- j.1) Probably
- j.2) Probably I had love

Essa frase, apesar de ter itens lexicais muito simples e freqüentes não foi compreendida por nenhum participante. Nenhum deles conseguiu extrair um sentido dessa sucessão de sons. Aqui o motivo é provavelmente a velocidade que é falada, já que muitos participantes relataram que essa frase estava muito rápida. A memória também entra em jogo, já que é uma sentença longa. Também é possível que a sintaxe do trecho ‘I’d love for you to...’ tenha causado problemas para os participantes, já que ela não é uma sintaxe padrão da língua, assim como na frase 13 – *Did not support us getting into this war* – por ter uma oração com verbo dentro do complemento.

80 – Come only if you wanna be in solidarity with me

- a) how long you wanna be in the south area with me

- b.1) how only if you weren't been...
- b.2) how only if you wanna be in sol there
- c.1) want in solidarity with me
- c.2) Only if you want in solidarity with me
- d.1) How long do you want to ... with me?
- d.2) How only if you want to sol.. with me
- e.1) How I feel about... the sound with me
- e.2) How I only feel about.. the sound with me
- f.1) ...
- f.2) ... only if you... insulted with me
- g.1) How...
- g.2) ... only if you wanna be solidarity with me
- h.1) How only be...
- h.2) How only if you wanna be sold there
- i.1) ...
- i.2) ... only if you were in ... with me
- j) how only

Há dois problemas principais nessa frase: o primeiro ao que diz respeito à primeira palavra da frase – *come* – que foi compreendida pela grande maioria dos participantes como ‘how’. Acredito que o erro foi devido ao fato de que o falante realmente aspira na pronúncia dessa palavra, para enfatizar um apelo que este faz aos colegas indicados ao prêmio. O outro problema é devido à palavra *solidarity*, que é pronunciada muito rapidamente. O acento principal dessa frase está em *only* e o que segue essa frase – *if you wanna be in solidarity with me* – é acentuado em *with* ao invés de estar acentuado em *solidarity*, como seria o padrão mais comum. .

5.3.3 Padrões de erros

Na seção anterior foram analisadas frases que causaram problemas para a grande maioria dos participantes, levando-os a transcrevê-las de maneira incorreta.

Nessa seção, faço uma análise dos tipos de erros cometidos pelos alunos. Ou seja, se tais estruturas não são compreendidas, de que maneira os ouvintes ouvem tais estruturas? Dessa maneira, os seguintes tópicos mostram os padrões dos erros.

5.3.3.1 Métrica das sentenças

Uma característica bastante evidente no resultado dos testes com os participantes foi o fato de que mesmo nos extratos onde houve problemas de compreensão, os participantes demonstraram compreender a métrica das sentenças.

O interessante de se ressaltar em relação à métrica das sentenças é o fato de que a prosódica da língua é de fato a primeira característica que as crianças adquirem na língua materna.

Por exemplo, na segunda frase do teste, *'I'm funded by Canadians'*, os alunos, mesmo não tendo compreendido a palavra 'funded' por ser uma palavra nova para a grande maioria, conseguiram reproduzir a métrica de sete sílabas da frase original, como nas frases a seguir:

I've founded by Canadians

I'm funding by Canadians

I am fan by Canadians

I'm finding by Canadians

Outros exemplos:

It was Hollywood who voted for this award.

I was Hollywood revoted for this a war.

I was Hollywood involved for this award.

Did not support us getting into this war

Did not support this getting end of this war

Did not support us getting into this world

They not support us getting into this war

Go down the whole damn list

Put on the whole damn list

Put down all them list¹²

Oppose what Bush stands for

Are opposed what Bush stands for

Depose what Bush stands for

That what Bush standed for

I showed how vital it is

I showed how violence is

I showed how valorize this

Tal reprodução da métrica pode ser também observada não somente no sentido de extratos inteiros, mas também em palavras que não foram compreendidas com exatidão e que fizeram que os participantes transcrevessem palavras erradas, mas com o mesmo número de sílabas, como no próprio exemplo acima: ‘vital it is’ → ‘valorize this’.

5.3.3.2 Ataque das sílabas acentuadas

Outro ponto interessante é o fato de que mesmo não compreendendo uma sequência de palavras, os alunos mostraram compreender os ataques das sílabas acentuadas em quase todas as frases. No mesmo exemplo usado no item anterior, a palavra ‘funded’ da frase ‘I’m funded by Canadians’, foi sempre transcrita como ‘founded’, ‘fan’, ‘find’, etc. Em um outro exemplo, na frase ‘*They are not for drilling in Alaska*’, a palavra ‘drilling’ foi sempre transcrita como ‘drowning’, ‘drawning’, ‘drealing’, ‘drowling’, ‘dreaming’, ‘dreeling’ e ‘droling’. O mesmo aconteceu com a palavra ‘light’ da sequência ‘*Tonight I put America in a good light*’. Nesse extrato, os alunos transcreveram como ‘light’ ou ‘line’.

Na frase ‘*It was Hollywood who voted for this award*’, há três acentos principais em *Hollywood*, *voted* e *award*, sendo que na última, o acento não está na primeira sílaba. As transcrições que mostraram problemas de compreensão tiveram a palavra ‘Hollywood’ certa e as sílabas /vou/ de *voted* e /war/ de *award* também

¹² Não a mesma métrica, mas o mesmo número de pés.

estavam presente, mesmo que de forma errada, como em: *'I was Hollywood revoted for this a war'* e *'I was Hollywood involved for this reward'*. Ou seja, mesmo não tendo compreendido a palavra, as sílabas acentuadas continuaram sendo acentuadas, mesmo que como sílabas tônicas de outras palavras, como em *'Don't report this'*, sendo a sílaba tônica /pɔr/; muitos alunos transcreveram a palavra como 'reput' ou somente 'put', mantendo assim o onset /p/ da sílaba acentuada. Outros exemplos estão no quadro a seguir:

QUADRO 01: ERROS TRANSCRITOS

Frase original	Erros transcritos pelos participantes
I showed how vital it is.	Violent, violence, value, valorize, vite
Essentially starring George W. Bush	Star, started, stared, starting
And every time I set out to make a movie	Set up, stood up, scape, stand out, said out
I am honored to receive this award	Honor, owner
Come only if you wanna be in solidary with me	South area, sol there, sound, sold
And they were thrilled	Threwed, thrown, through, thrail, threld, threwed, threal
They are not for Bush's policies	Politics, palacies, police
The majority of your fellow Americans	Follow, founds
They are pro choice, they're pro environment	prowing, prow, proud
I've got the number one seeling book	Sold, sellen
Enjoying great popularity ratings	Rate, radio, writing
From the academy and from my fellow film makers	Full
From the academy and from my fellow film makers	Felt, fan,
And I was thrilled to have them	happen
Because five loud people booed	Lot of, lond
That there was a split decision	Disput, sput, splut
Did not support us getting into this war	World, award
Oppose what Bush stands for	Pose, opposed, the pols, the pull, depose
They are pro choice, they're pro environment	Improve, approve
Essencially starring George W. Bush	It certainly, the century
Enjoying great popularity ratings	Deratings, grades
For this award	war, reward
Knew that they weren't going to get a speech	Together
We need to reclaim our country	clean
I think anybody voting for me	Vote informed
To the fiction that's out there	sound

FONTE: Pesquisa de campo – UFPR.

5.3.3.3 Posição de articulação

É interessante notar que quando o erro também ocorreu nos onsets das palavras, eles foram compreendidos com fonemas que possuem o mesmo lugar de articulação. Um exemplo disso foi na frase: ‘...because five loud people booed’. O verbo ‘to boo’ era desconhecido por nove dos dez participantes, e as respostas dos nove participantes que não conheciam tal palavra sempre começou como /m/, como em ‘mood’ e ‘moved’. Outro exemplo é a palavra ‘labor’ de ‘... they are pro labor, and that’s the truth’. Cinco dos dez participantes compreenderam a palavra neighbor ao invés de labour. Outra troca foi o /r/ pelo /w/ em ‘It’s so rare!’, onde quatro participantes compreenderam a palavra ‘rare’ como ‘wear’, ‘are’ ou ‘weird’. Outros exemplos estão no quadro abaixo:

QUADRO 02: ERROS DOS PARTICIPANTES

Frase original	Erro dos participantes
I told them during the commercial break	play
Because five loud people booed.	vive
Go down the whole damn list	them

FONTE: Pesquisa de campo – UFPR.

5.3.3.4 Junção de palavras

Um dos erros mais comuns foi a junção de duas ou mais palavras, interpretadas pelos participantes como sendo uma outra palavra.

QUADRO 03: JUNCTÃO DE DUAS OU MAIS PALAVRAS

continua

Frase original	Interpretação dos participantes
And others who don’t live here	Other soon; all their suit
It was Hollywood who voted for this award	Revoted, invoted, involved, revolved

Do your job and tell the truth	Intel, untill
I showed how vital it is	Violence is, violent is, valorize this
I don't think the people out there	People loved
I've been around for a few years	Background
<i>Since Roger and Me</i>	Censurised me, sense what I mean, so uncertain for me
It's been on the best-seller list now	I spin, expent, spent, spending
On the New York Times List	Near
Enjoying great popularity ratings	Popular deratings, popular diredence
And I think anybody voting for me	Inform you, informed
Knew that they weren't going to get a	together
speech	
I'm honored to receive this award	My owner, my honor
Come with me, I'd love for you to come	Free, afraid
with me	
Come with me, I'd love for you to come	Academy
with me	
And I was thrilled to have them	Happen, raptan
And I'm honored to receive this award	My

FONTE: Pesquisa de campo – UFPR.

Outros problemas de junção de palavras também ocorreram na junção de duas frases. O corte artificial da fala em frases nem sempre é possível, fazendo com que uma junção como a que ocorreu entre a 72 e 73, causasse problemas de compreensão.

72) That's what I hope I did with this film

73) I'm honored to receive this award

O som /m/ atravessa o corte e faz com que os alunos compreendam a frase 73 como 'my', o que prejudica então todo o resto da sintaxe da frase. Tal problema de junção de palavras fez com que a grande maioria dos participantes transcrevesse a frase 72 como 'My honor to receive this award'.

5.3.4 Parecer dos participantes

Após o teste, os participantes falaram sobre seus hábitos como estudantes de inglês como segunda língua, sobre suas dificuldades em ouvir a língua em geral e no teste. O resumo das entrevistas, apêndice 01, está no quadro a seguir.

QUADRO 04: RESUMO DAS ENTREVISTAS

Participante	Idade	Tempo de estudo aproximadamente	Costuma ouvir inglês fora da sala de aula?	Qual é a maior dificuldade ao ouvir textos orais?	Qual foi a maior dificuldade no teste?	Qual é a habilidade de mais fácil da língua?	Qual é a habilidade de mais difícil?
(d)	24	540 horas	Em música e filmes (com legenda)	Velocidade da fala, vocabulário desconhecido, desconcentração	Não sabia quando as frases iriam começar	ler	falar
(c)	22	420 horas	música	Relembrar o texto	Velocidade, desconcentração	ler	ouvir
(a)	19	420 horas	Noticiários, seriados	Vocabulário desconhecido o desconcentra	O formato do teste deixa as frases soltas, perdidas	ler	falar
(f)	24	360 horas	Filmes com legenda em inglês, pratica oral com não nativos	Vocabulário desconhecido desconcentra-o, sotaque britânico, desconcentração.	Rapidez, hesitações do falante	Falar	escrever
(g)	29	420 horas	Filmes, revista Speak Up	Desconcentração	Desconcentração	Escrever	falar
(e)	25	480 horas	Filmes	desconcentração	velocidade	Ler	ouvir
(b)	20	480-600 horas	música	Desconcentração/ falta de vocabulário	Frases começavam repentinamente	Falar	ouvir
(j)	22	540 horas	Filme, música	Velocidade da fala	Entender todas as palavras	--	Ouvir escrever
(i)	20	240 horas	Filme, música	Velocidade da fala	Falta do contexto, velocidade	ler	ouvir
(h)	24	360 – 480 horas	Filme, noticiário	Compreender detalhes	Falta de contexto	ler	falar

FONTE: Pesquisa de campo – UFPR.

Nas entrevistas, muitos deles se queixam de que as frases são muito rápidas e que eles têm a impressão de que se fossem mais lentas eles entenderiam. Como foi dito no capítulo III, a percepção dos ouvintes de que o texto está muito rápido acontece por causa da falta de processamento automático, então, só porque a fala parece rápida, não significa que ela realmente seja.

Entretanto, a maioria dos participantes relatou que o motivo pelo qual eles têm dificuldade ao ouvir a língua é por causa da desconcentração. Acredito que tal desconcentração é devido ao contraste de ouvir em segunda língua com a facilidade que temos em ouvir em nossa língua materna, também explicado no capítulo III.

Outros pontos que os alunos levantaram como maiores dificuldades no teste foram causados pela metodologia do teste que por ter sido cortado em frases não permitiu a ajuda que o contexto traria e também o fato de que as frases começavam sem um aviso. Tenho certeza agora que se tivesse que repetir tal teste, após os

silêncios eu inseriria um bip para que os participantes se preparassem para ouvir. A inserção dos silêncios talvez tenha sido longa demais. Os participantes transcreviam as frases e ao esperar a frase seguinte, eles acabavam se dispersando ao tentar corrigir a frase anterior, lembrar o que tinha sido pronunciado e nisso a frase seguinte era tocada.

VI CONCLUSÃO

A pesquisa descrita no capítulo IV dessa dissertação consiste da investigação de alguns erros causados por alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira ao ouvir um texto autêntico em L2. A idéia inicial era identificar uma tendência de erro comum entre todos os ouvintes. Uma entrevista de um falante americano foi utilizada como teste, que consistia de 92 frases cortadas e com a inserção de silêncios de 10 a 20 segundos entre elas, para que os participantes pudessem ouvir e transcrever imediatamente, com o propósito de ter uma resposta imediata do que foi ouvido.

Na seção 5.3.2, 23 frases foram analisadas. Tais frases mostraram ter sido problemáticas para todos ou para a grande maioria dos participantes. Na análise dessas frases, foi percebido que os erros dos alunos não são somente causados por aspectos fônicos, mas também por desconhecimento sintático e lexical. Apesar de acreditar previamente que a maioria dos problemas seria causada por aspectos fônicos, o desconhecimento lexical e a sintaxe se mostraram tão discriminantes quanto os aspectos fônicos. Na análise dos padrões de erros houve 10 problemas causados por aspectos fônicos, 9 causados por desconhecimento lexical e 7 causados por problema de sintaxe desconhecida ou incomum.

Na seção 5.3.3 também mostrei que os erros dos alunos seguem um padrão, como manter a métrica, manter o ataque das palavras e/ou sílabas acentuadas e também a tendência de ouvir um som cujo lugar de articulação é o mesmo ou próximo do som pronunciado.

Uma das reclamações dos participantes como alunos de inglês como segundo língua (seção 3.4) é a velocidade do texto oral. Como foi dito no capítulo III, a percepção dos ouvintes de que o texto está muito rápido acontece por causa da falta de processamento automático.

A metodologia do teste foi outro ponto que os alunos levantaram como de maior dificuldade no teste. O fato de o teste ter sido cortado em frases não permitiu a ajuda que o contexto traria e também o fato de que as frases começavam sem um aviso. Tenho certeza agora que se tivesse que repetir tal teste, após os silêncios eu

inseriria um bip para que os participantes se preparassem para ouvir. A inserção dos silêncios talvez tenha sido longa demais.

Dessa maneira, tal pesquisa apresenta várias limitações: a primeira pela metodologia que apresenta defeitos e dificulta ainda mais a compreensão dos alunos, e a segunda por ter sido aplicada a um grupo muito reduzido de participantes, cuja proficiência e fluência também variam mesmo estando num mesmo nível de inglês. E a terceira limitação seria o fato de que tal pesquisa abrangeu somente uma pequena faixa etária de alunos e priorizou somente alguns aspectos que a compreensão oral engloba.

Entretanto, a pesquisa endossou a dificuldade que os alunos têm ao ouvir o inglês fora do contexto de sala de aula. Como esperado, os alunos tiveram muita dificuldade no teste, pois não estavam acostumados com o formato do teste e nem com a fala informal e rápida. Acredito que o principal fator de influência nos problemas de compreensão foi a exposição à fala autêntica, informal e rápida, já que este novo tipo de linguagem não é a fala típica de exercícios de compreensão oral que costumam acontecer em sala de aula. Outro principal fator foi o formato do teste, o qual exigiu que os participantes anotassem todos os elementos contidos nas frases, sendo que em outros exercícios de compreensão oral, tudo que é exigido dos alunos é tanto a compreensão de alguns fatos isolados e pré-estabelecidos como uma noção geral do que está sendo comunicado. Foi somente usando um teste do tipo ditado que ficou claro a quantidade de lacunas na compreensão dos alunos. Dessa maneira foi possível identificar alguns itens que são mais passíveis de erro de compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISOL, L. (1992). Sândi Vocálico Externo: degeminação e elisão. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, v. 23. p. 83-101
- BROWN, D. (1994). **Principles of Language Learning and Teaching**. San Francisco: Prentice Hall Regents.
- BROWN, G. (1977). **Listening to Spoken English**. London: Longman.
- BUCK, G. (2001). **Assessing Listening**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALL, M. E. (1985). Auditory Short -Term Memory: Listening Comprehension, and the Input Hypothesis. **TESOL Quarterly**, v. 19. n. 41985. pp. 765-781.
- CHOMSKY, N. (1965). **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- CHURCH, K. (1987). Phonological parsing and lexical retrieval. In: U. Frauenfelder & L. Tyler (Eds.), **Spoken Word Recognition**. Cambridge: MIT Press. pp. 53-69.
- COLLISCHONN, G. (1999). A Sílabas em Português. Em Bisol, L. (org.). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- CRISTÓFANO SILVA, T. C. (2002). **Fonética e Fonologia do Português**. São Paulo: Contexto.
- CUTLER, A.; DAHAN, D.; DONSELAAR, W.(1997) Prosody in the Comprehension of Spoken Language: A Literature review. **Language and Speech**, 40 (2), pp. 141-201.
- DAUER, R. (1983). Stress-timing and syllable-timing re-analyzed. **Journal of Phonetics**, 11, 1983. pp. 51-62.
- FORTKAMP, M. B. M.(1998). Measures of Working Memory capacity and L2 Oral Fluency. **Ilha do Desterro** n. 35, pp. 201-238
- MARSLEM-WILSON (1992). Understanding Words and Word Recognition: Does Phonology Help? **Lexical Representation and Process**. Cambridge, Mass. The MIT

Press pp. 319-141.

FRAZIER, L. (1987). Structure in auditory recognition. In: FRAUENFELDER, U. H.; TYLER, L. K. (Eds.) **Spoken Word Recognition**. Cambridge, Mass. The MIT Press: pp. 157-187.

GOH, C. C. M. (2003). **Ensino da Compreensão Oral em Aulas de Idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria.

KHATTAB, G. (2000). **VOT: Production in English and Arabic Bilingual and Monolingual Children**. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/linguistics/research/WP2000/Khattab.pdf>>.

KLATT, D. H. (1992). Reviews of Selected Models of Speech Perception. In: Marslen-Wilson W. (Ed.) **Lexical Representation and Process**. Cambridge, Mass. The MIT Press. pp. 169-226.

KOERICH, R. D. (2002). **Perception and Production of Word-final Vowel Epenthesis by Brazilians**. Florianópolis, 2002. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.

LEVELT, W. J. M. (1989). **Speaking: From Intention to Articulation**. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

LYONS, J. (1987). **Linguagem e Lingüística: Uma Introdução**. Rio de Janeiro: LTC.

MAJOR, R. (1981). Stress-timing in Brazilian Portuguese. **Journal of Phonetics**, 9, pp. 343-351.

MAJOR, R. (1985). Stress and rhythm in Brazilian Portuguese. **Language**, 61, pp. 259-282.

MASSINI-CAGLIARI, G. (1992). **Acento e Ritmo: Fonética do Português, Elementos Musicais da Fala, Sílabas, Duração e Acento**. São Paulo: Contexto.

MATEESCU, D. (2003). **English Phonetics and Phonology: 20th century Approaches**. Disponível em: <<http://www.unibuc.ro/eBooks/filologie/mateescu/cuprins.htm>>.

MATEUS, M. H.; D'ANDRADE, E. (1998). The Syllable Structure In European

Portuguese. **DELTA** v.14, n.1, p.13-32.

PINKER, S. (2002). **O Instinto da Linguagem: Como a Mente Cria a Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RICHARDS, J. C. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. **TESOL Quarterly**, v. 17, n. 2. pp. 219- 240.

ROST, M. (1990). **Listening in Language Learning**. Harlow, Longman.

SCOVILL, T. (1998). **Psycholinguistics**. Oxford: Oxford University Press.

SINGLETON, D. (1998). **Exploring the Second Language Mental Lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press.

STANLEY, J. A.(1978). Teaching Listening Comprehension: An Interim Report on a Project to Use Uncontrolled Language data as a Source Material for Training Foreign Students in Listening Comprehension. **TESOL Quarterly**: v. 12, n. 3, pp. 285- 295.

TAYLOR, M. H. (1981). Learning to Listen to English. **TESOL Quarterly**: v. 12, n. 1, pp. 41- 50.

TSUI, A. B. M.; FULLILOVE, J. (1998). Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. [S.L.]: **Applied Linguistics**, 19/4, pp.432-451.

UR, P. (1984). **Teaching Listening Comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press..

ZHAO, Y. (1997). The Effects of Listeners'Control of Speech Rate on Second Language Comprehension. **Applied Linguistics**, v.18, n. 1.

ZHANG, L.; EDMOND, H. W. (2002). **Speech Recognition Using Syllable Patterns**. University of Birmingham, School of Computer Science. Disponível em: <www.cs.bham.ac.uk/~whe/ZaE.pdf>..

WATKINS, M. (2001). **Variability in Vowel Reduction by Brazilian Speakers of English**. Florianópolis, 2001. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

APÊNDICES

Apêndice 1

Transcrição da entrevista com os alunos avaliados

Entrevista 1

- Quantos anos você tem?
- 24
- E quanto tempo você estuda inglês?
- Ah, eu sempre fazia e parava e depois voltava... mas eu fiz uns três anos no Wizard e aqui no CELIN esse é o terceiro semestre. Tem também o do colégio... mas não conta... eu fazia e parava.
- Certo... e, nesse teste... você acha que a maioria dos erros foi por causa de vocabulário, ou porque...
- É porque eu não entendi direito mesmo.
- Assim, quando você assiste um filme, um noticiário ou qualquer coisa que você está ouvindo em inglês, o que você acredita que é a sua maior dificuldade? A velocidade da fala, o sotaque...
- acho que é a velocidade
- você acha que se fosse bem devagar...
- acho que dava para pegar, também tem umas palavras que você não vai saber...
- aqui no teste...
- tem 'booed', 'drilling'... sabe o que é? Eu nunca escuto essa contração do 'would'... esse 'ratings' aqui eu ouvi exatamente isso, mas pensei num 'wrating'... 'aisle'... é, acho que é isso.
- aqui nesse teste, qual você acha que foi a maior dificuldade... pode ser a qualidade da gravação?
- de vez em quando... é que você não sabe quando vem a frase, esse que é o problema. Você fica meio que esperando e de repente já veio e já passou.
- o começo então se perde...
- quando a frase é muito pequena, de repente não dá para pegar nada.
- E dentre as quatro habilidades, falar, ler, ouvir e escrever. Qual você acha a mais difícil?
- falar
- e a mais fácil?
- ler... ler é a mais fácil
- qual é o contato que você tem com a língua fora da sala de aula? Você tem costume de assistir filmes, noticiários...
- música... filme eu vejo, mas leio a legenda... e noticiário é bem difícil eu ver.
- e nos 'listenings' de sala de aula, você geralmente acompanha tudo?
- eu pego a idéia geral, só que o sotaque é meio complicadinho
- e tem momentos que você se perde, que você está ouvindo e de repente se perde?
- tem, mas daí é porque eu viajei mesmo e quando eu volto eu já perdi a metade.

Entrevista 2

- Você como músico... você ouve bem as músicas... consegue tirar de ouvido?
- Consigo, mas tem gente que tem mais facilidade do que eu...

- é que você foi muito bem... quantos anos você tem?
- 22
- E quanto tempo você estuda inglês?
- Eu fiz no CEBEL anos atrás... estudei um ano e meio, depois fiz mais um ano no Portela Idiomas e esse é o segundo semestre aqui...
- E entre falar, ler, escrever e ouvir, qual você acha mais difícil?
- ouvir, acho... ah, depende do que eu estiver ouvindo...
- e a mais fácil?
- ler
- E você costuma ouvir noticiários, filmes...
- não... só escuto as músicas...
- E você entende as letras?
- Depende da música... por exemplo, um RAP... só se eu ouvir umas quatro ou cinco vezes, daí eu começo a entender algumas coisas.
- E do que você não entendeu aqui (neste teste) qual você acha que foi o maior problema?
- O problema é que é meio rápido e umas vezes eu errei a de cima e fiquei pensando na de cima e veio à outra, daí eu perdia, estava pensando na que ele tinha falado na primeira...
- E nos 'listenings' de sala de aula, você entende?
- Geralmente eu até entendo, mas depois para contar a história, fica mais difícil. E de vez em quando eu não entendo umas palavras e depois tenho que pensar no que quis dizer, a idéia que queria passar.

Entrevista 3

- Quantos anos você tem?
- 19
- E quanto tempo você estuda inglês?
- Aqui no CELIN esse é o terceiro semestre, daí eu fiz dois anos no Wizard.
- Ao todo foram sete semestres então.
- isso
- Você falou antes que é difícil assim, frase por frase... quão diferente é de um 'listening' normal?
- É que quando é frase por frase você não pega a frase anterior, fica meio sem sentido uma frase perdida no meio.
- Então, normalmente você vai entendendo o significado através de uma frase com a outra...
- É... aqui parece que uma frase não tem relação com a outra, você perde a
- ... quando você pensa nessa você esquece da outra..
- é
- você tem costume de ouvir noticiários... CNN...
- sim... eu assisto CNN e Friends, no Friends eu nem preciso ler mais as legendas. E o canal 68 da NET direto... (CNN)
- e você entende...
- é tranquilo até... de vez em quando eu escuto a BBC também, mas é um pouco mais complicado.

- E quando você está ouvindo a CNN, ou BBC... provavelmente tem uns momentos que você se perde assim...
- Ah, tem!
- E o que você acha que é?
- É que de repente vem uma palavra que você não sabe o que que é e você fica procurando e acaba perdendo o resto. Você para naquela palavra, naquela frase e de repente já foi o resto.
- Nas quatro habilidades de inglês: falar, ler, escrever e ouvir, qual você acha a mais fácil?
- Mais fácil? Ler.
- E a mais difícil?
- Falar.
- Certo... então você falou que quando você se perde o maior problema você acha que é o vocabulário...
- É... porque querendo ou não eu ainda traduzo ainda na cabeça...
- E nesse teste teve alguma palavra nova?
- Ah... drilling, booed...
- E em sala de aula, você entende bem?
- É... porque é tocado direto...
- Então você se baseia pelo contexto...
- É... eu gosto de contextualizar (risos)

Entrevista 4

- Quantos anos você tem?
- 24
- E quanto tempo você está estudando inglês?
- Dois anos e meio.
- Cinco semestres...
- É, esse é o sexto.
- E qual você acha que foi a sua maior dificuldade neste teste?
- Ele dá umas pausas no meio das frases e eu não estou muito acostumado com as pausas em inglês. De vez em quando ele dava umas pausas e eu pensava que tinha um tipo de vocábulo no meio e não tinha.
- Não as pausas minhas, digo, as feitas, as artificiais...
- Não... as pausas.. 'err, err'.. ele dá uma hesitada e as vezes eu confundia... eu achava que tinha um vocábulo lá... e algumas frases o cara falou muito rápido, muito rápido e isso me... tinha frase que eu não conseguia distinguir o que o cara falou, nem se eram três palavras ou se era uma sílaba ou o que que era... de tão rápido.
- E qual é a diferença deste teste que está cortado em frases... fica mais difícil o fato de estar em frases do que ouvir a entrevista inteira? Por exemplo, se você tivesse assistido essa entrevista na televisão, você ia entender mais?
- Não sei porque depende muito dos cortes na verdade. Porque fazer cortes de frases eu acho que é muito complicado assim, então... eu entendi mais ou menos a mesma coisa tanto no texto contínuo como cortado mas eu acho que na TV, se não tivesse os cortes ficaria mais fácil com certeza.

- Você acha que as frases ficam muito perdidas assim...
- Eu acho que ficam... no contexto inteiro você acaba perdendo a objetividade do tema, mas... você consegue entender melhor a frase por frase, mas você acaba perdendo o objetivo da conversa inteira... o sentido da conversa inteira.
- E das quatro habilidades da língua: falar, ler, escrever e ouvir, qual você acha a mais difícil?
- Mais difícil é escrever e mais fácil é falar... porque a expressão corporal ajuda muito assim...
- Qual é o contato que você tem com inglês fora da sala de aula?
- Eu gosto muito de conversar.. eu faço inglês mais pela conversação assim... no laboratório de genética onde eu trabalho eu tenho um trato com duas pessoas onde a gente só conversa em inglês... meu irmão também só conversa em inglês comigo quando nossos pais não estão por perto, se não eles vão achar que a gente está tesourando eles. E como eu tenho um aparelho de DVD em casa e eu pego muito filme, eu sou viciado em cinema, então normalmente eu coloco as legendas em inglês. Eu ouço em inglês, mas lendo a legenda. Mas eu não posso ficar lendo a legenda porque se não eu perco muito do filme, então eu ouço junto. O que é uma questão de prática, na verdade... porque no começo eu me bati muito assim, eu acabava tendo que voltar porque eu acabava nem entendendo o que tinha sido dito nem o que estava lendo, Mas hoje eu acho que já estou meio habituado assim... e é bom porque eu acabo pegando expressões idiomáticas, assim...
- E quando você está ouvindo em inglês em geral, por exemplo, nesse teste, as fitas de sala de aula, os filmes... quando você não entende alguma coisa, você acha que é por causa de vocabulário novo, de sotaque, entonação, velocidade ou algo interno, por exemplo, está com fome, cansado...
- Acho que de tudo um pouco... na verdade o livro que a gente está usando agora a gente escuta preferencialmente o sotaque inglês, e eu não gosto, é uma coisa que me dificulta, o sotaque inglês me dificulta muito, sem dúvida. Mas o fato de eu estar, eu fico no laboratório desde às sete e meia da manhã e chego aqui eu estou um pouco cansado assim e isso é uma coisa que eu sei que acaba influenciando, porque muitas vezes eu foco atenção naquilo, começo a escutar e perco a concentração, sabe? Daí as vezes eu acabo perdendo a concentração um pouco e para mim é difícil voltar. E... um pouco de vocabulário também. Porque de vez em quando eu escuto alguma coisa e não entendi, eu fico prestando atenção naquilo que eu não entendi e deixo de escutar aquilo que está passando e acabo perdendo o fio da meada, então de vez em quando eu perco frases inteiras e tenho que acabar desistindo daquela frase e vou para outra, assim, e por isso acabo perdendo um pouco do todo.
- E nesse teste então, qual foi a sua maior dificuldade?
- As pausas e a velocidade
- Tinha pouco vocabulário desconhecido, né?
- Pouco: 'booed', 'drilling', 'funded', 'err', é hesitação, né?, 'split', 'pro'... esse 'pro', lendo eu saberia o que é, mas escutando eu me confundi... esse Roger and Me' aqui foi impossível... 'asile'... acho que só.

Entrevista 5

- Quantos anos você tem?
- 29
- E quanto tempo você estuda inglês?

- Ah, é que é assim... começo e paro, começo e paro, mas acho que uns sete semestres.
- Certo! Eu acho que você foi super bem! Porque será? Assim, você tem alguma técnica...
- Não sei, o que me ajuda bastante nos 'listenings' são os filmes... e outra coisa essas Speak Up, que eu comecei a comprar no ano passado e de vez em quando eu ouço a mesma matéria, a mesma reportagem eu ouço várias vezes até eu começar a pegar.
- Qual das quatro habilidades, ler, falar, escrever e ouvir, você acha mais fácil?
- Mais fácil? Escrever.
- E mais difícil?
- Mais difícil é falar.
- E qual é a diferença do 'listening' desse teste para os 'listenings' de filmes, das entrevistas da Speak Up, até os de sala de aula?
- A facilidade foi que a gente ouviu antes inteiro e eu já sabia um pouquinho o assunto que estava sendo tratado... eu tive o contexto antes, né? Mas é diferente porque esse daí não foi preparado para ser um teste... o teste é preparado para ser um teste e ali ele fala como ele fala e não está querendo saber se alguém vai entender ou não.
- é autêntico...
- isso
- Você assiste noticiários também?
- Em inglês não porque eu não tenho TV a cabo.
- Mas filmes sem legendas você conseguiria ouvir numa boa?
- Não, não... tem que ter legenda, eu ainda não estou segura para ouvir sem legenda, até esse que a gente assistiu esses dias, o "Legalmente Loira", eu fiquei boba assim que eu consegui entender. Semestre passado, na outra escola que eu fazia, a gente assistiu "A Rede", daí o professor queria que a gente assistisse sem a legenda e eu falei "Não! Pelo amor de Deus" e eu não consegui acompanhar porque era também... tinha muita linguagem técnica de computador, daí ele colocou a legenda lá.
- Você acha que quando você se perde num 'listening' é mais por falta de vocabulário? Por exemplo, nos listenings de sala de aula, eu acho que é comum quando estamos ouvindo em uma outra língua e dá um branco e a gente se perde. Isso acontece com você?
- Acontece, até em português acontece...
- Você acha que é por causa do quê?
- É... você pensou em outra coisa, olhou para a árvore lá fora e você já se perdeu.
- Quais as palavras que você não conhecia aqui?
- 'Aisle', 'drilling', 'thrilled'... essa é nova mais não é... 'booed', 'pro'... 'funded'.. acho que só!

Entrevista 6

- Quantos anos você tem?
- 25
- E quanto tempo você estuda inglês?
- Esse é o oitavo semestre
- Qual você acha que foi sua maior dificuldade nesse teste, o que você acha que atrapalhou?
- Primeiro porque é bem rápido, eu acho, daí vai juntando... que nem aquela 'feel' que eu escutei 'feel' mas era 'if'... Porque junta tudo. Porque vocabulário é difícil, mas eu acho que as vezes

você consegue entender, dá para entender... Pra escrever é mais difícil, assim, quando a frase é muito longa, porque daí embrulha primeiro, assim.

- E dentre as quatro habilidades: falar, ler, escrever e ouvir, qual você acha mais fácil?

- Ler é a mais fácil.

- E a mais difícil?

- Escutar é a mais difícil.

- Por exemplo, em sala de aula, as fitas e os 'listenings' de sala de aula, você entende?

- É difícil assim, eu até comentei que foi um dos semestres mais difíceis assim que eu tive assim no 'listening', eu até entendo, mas o máximo que eu entendo é na segunda vez porque na primeira vez...

- O que você ouve na primeira vez?

- ...

- Você chega a ouvir umas palavras soltas?

- Ahã, e as vezes, por exemplo, se eu perco um pouquinho de atenção eu já perco o fio da meada total.

- E você tem costume de ouvir CNN, músicas, noticiários, filmes, etc? Que contato você tem com inglês fora de sala de aula?

- Agora que eu estou tentando ficar um pouco mais assim... assistir filmes e prestar atenção. Eu já reparei que assistindo filmes, quando uma criança fala, dá para entender bem assim, porque eu acho que elas falam mais pausado assim... mas em geral é difícil. Acho que a maior dificuldade é a velocidade... no teste foi.

- Você falou que esse semestre foi o mais difícil, por que será?

- Os 'listenings' que tinham antes eram bem mais simples, mais fácil. O sotaque inglês, no começo, na primeira aula eu senti diferença, mas no dia seguinte acho que nem tanto assim, não foi o que importou tanto. Mas acho que os 'listenings' dos semestres anteriores acho que até de outras escolas que eu estudei eram... esse é um nível bem acima.

- E esse teste foi cortado em frases e antes você ouviu a entrevista inteira, qual foi a maior diferença? É mais fácil tudo junto? Ou frase por frase?

- Ah, frase por frase, com certeza. Porque você escuta uma frase daí você tem tempo de pensar... tipo, tem a possibilidade de ser isso ou aquilo se você não escutou muito bem, mas corrido não dá esse tempo... vai indo!

Entrevista 7

- Quantos anos você tem?

- 20

- Quanto tempo você está estudando inglês?

- Uns quatro anos, cinco...anos

- Qual é a sua técnica... como que você ouve? Você tem costume de ouvir bastante material em inglês?

- humm... só música, daí eu tento tirar a letra... igual eu fiz aí... tem coisas que eu escrevo daí "Meu Deus, o que é isso, isso existe?"

- Você ouve o som...

- é, e não sei que palavra é... e eu não estudo assim, esse é o meu problema, eu não pego o livro e estudo.

- E dentre as quatro habilidades, falar, ler, escrever e ouvir, qual você acha a mais fácil?
- A mais fácil é falar e mais difícil ouvir.
- E qual é a diferença desse teste para o que você ouviu antes, corrido... é mais difícil quando ta cortado as frases por causa do contexto?
- É difícil porque começa... tipo aquela "Going Wow!".. sabe? Começa assim do nada e você perde o início... mas é mais difícil mas é melhor porque você entende melhor, tem tempo de raciocinar melhor.
- E em sala de aula, por exemplo, nos 'listenings' do Accelerate, tem momentos que você se perde?
- Ah, acontece isso comigo...
- Por que será?
- Por tudo... tem momentos que eu me disperso... o vocabulário... por eu não estudar eu não tenho aquele vocabulário.

Entrevista 8

- Quantos anos você tem?
- 22
- E quanto tempo você estuda inglês?
- Desde o nível quatro aqui... esse é o quinto semestre aqui e eu já tinha feito uns quatro antes... então, nove ao todo.
- E dentre as quatro habilidades: falar, ler, escrever e ouvir, qual você acha a mais difícil?
- Mais difícil é ouvir, depende do ouvir, se for ao vivo, escrever é mais difícil, se for em fita, ouvir é mais, e em vídeos também.
- Por que será?
- Talvez a pessoa fale mais devagar ao vivo, não sei, quando eu estou falando com professores ou até com americanos mesmo eu consigo entender melhor do que na fita. Talvez eles falem muito rápido na fita e em filme também, não dá.
- Você tem costume de assistir filmes, noticiários, música? Qual é o seu contato com a língua?
- É mais filme... e música no rádio.
- E você entende o que eles falam?
- 50%
- E nesse teste, qual foi sua maior dificuldade?
- Eu não consigo descrever exatamente quais foram as frases, mas eu consigo entender se ele está falando bem, se ele está falando mal. Se ele está agradecendo, se ele está pedindo. Mas se for para falar como foi exatamente esse teste, como foi exatamente as frases daí tem que prestar bem atenção, parar um pouco e pensar.
- E qual é a diferença de ouvir frase por frase e ouvir a entrevista inteira como a gente fez antes. Você ouviu... você entendeu mais com o contexto geral?
- Então, o contexto geral eu entendi a idéia da entrevista, e frase por frase eu consigo entender as palavras, se for para descrever a frase, acho que frase por frase é melhor.
- E em sala de aula, nos 'listenings', como você entende? Você entende geral assim?
- Também, a maioria. Eu na entendo 100% a não ser que seja bem fácil.
- Você entende a idéia assim.

- Mas alguns detalhes eu pego... acho que em cada frase eu pego umas 2 ou 3 palavras assim e daí você vai construindo na cabeça.
- E em geral, quando você está ouvindo, que você disse que entende 3 ou 4 palavras, esse miolo que você não entende, você acha que é por causa de quê?
- Eles falam muito emendado e essa emenda confunde e muito rápido também, e já termina uma coisa e já começa outra... provavelmente a gente também faça isso, mas a gente já está mais acostumado.

Entrevista 9

- Quantos anos você tem?
- 20 anos
- E quanto tempo você está estudando inglês?
- Eu fiz inglês na escola, aquele básico. Daí eu fiz teste para entrar no CELIN e entrei direto no nível V. Daí eu fiz o 5, o 6, o Intermediário e agora esse. Quatro semestres em escola de inglês.
- E entre as quatro habilidades, falar, ler, escrever e ouvir, qual você acha a mais difícil e qual é a mais fácil para você?
- A mais fácil é ler e a mais difícil é ouvir.
- E nesse teste, você foi bem, mas aquilo que você não entendeu, o que você acha que foi? Eram palavras novas, era a velocidade...
- Velocidade e quando era tudo junto... mas acho que isso eu nem tive tanta dificuldade.
- E qual é a diferença do teste para quando você ouviu a entrevista inteira?
- Quando você ouve tudo pega o contexto e quando você pega o contexto você vai deduzindo o que ele está falando. Quando você ouve separado, mesmo quando você tenha o contexto, você está concentrado na frase em si então você não pega a próxima nem a anterior então você não imagina o que ele vai dizer. Quando você ouve tudo junto você imagina o que o cara vai falar.
- E quando você ouve tudo junto, ouvindo todo o contexto, você acha que pega todos os detalhes?
- Não, você não pega todos os detalhes mas você tem o contexto geral, pega o contexto melhor.
- Essas frases comprovaram o que você tinha ouvido antes?
- Comprovaram, mas eu achei que entendi melhor antes do que depois. Quando eu ouvi pela primeira vez eu sabia que eu tinha entendido, aí depois ao escrever tudo de volta eu já tinha minhas dúvidas. Daí pela terceira vez eu tive certeza que eu tinha entendido.
- E, por exemplo, os 'listenings' de sala de aula, você ouve tudo? É mais ou menos como aqui?
- aqueles das fitas?
- é
- é mais fácil. Eu normalmente eu entendo 95%, daí sim o problema é as palavras novas. Eu não entendo as palavras novas porque daí ele é gravado com mais carinho (risos), ele é mais devagar, as palavras são mais bem pronunciadas, ele não fica enrolando, ninguém fala nada muito rápido, então...
- E você tem costume de ouvir música, assistir CNN, BBC...
- Música sim. Quem gosta de metal sabe que só existe metal em inglês (risos) ou alemão. Mas 90% das músicas que eu ouço é em inglês. Noticiário em inglês não, mas filme sim. Eu baixo muitos filmes na internet e eles vem sem legendas e eu sou obrigada a assisti-lo em inglês, ou

então eu gosto muito de filme estrangeiro, tipo japonês. Daí eu baixo eles e eles vem com a legenda em inglês. Já me ajuda a dar uma treinada boa.

Entrevista 10

- Quantos anos você tem?
- 24
- E quanto tempo você estuda inglês?
- Uns 3 ou 4 anos.
- E dentre as quatro habilidades da língua, falar, ler, ouvir e escrever, qual você acha a mais fácil?
- Mais fácil? Ler.
- E a mais difícil?
- Falar é mais difícil.
- E aqui neste teste, como você se sentiu?
- Assim, eu entendia a palavra, mas como o resto da frase não fazia sentido com a palavra que eu tinha entendido, eu não sabia o que escrever. Quer ver? Nessa aqui... "Five loud people booed", eu entendi primeiro 'moved', depois eu entendi 'loud', mas o 'loud' não batia com o 'moved'. Eu ouvi os sons também, tipo 'policies', eu ouvi bem isso, mas não liguei o som com a palavra, fiquei pensando o que era 'policies', e eu conheço essa palavra.
- E qual foi a dificuldade de fazer esse teste assim, cortado em frases. Você acha que é mais difícil de entender?
- É, eu acho que não seria necessário cortar as frases para entender melhor, porque sem os cortes você acaba entendendo o contexto, assim, se fosse mais de uma vez.
- E quando você assiste filmes, ou noticiários em inglês como CNN, BBC, você entende?
- Eu entendo o geral... de vez em quando eu não entendo um detalhe, daí tudo perde o sentido porque o detalhe era importante.
- O mesmo acontece em sala de aula?
- É, quando eu erro é quando eu não ouvi um detalhe, mas eu acho que conseguiria fazer um resumo do que eu ouvi.

Apêndice 2

Resultado dos testes com os alunos

1 – I don't work in Hollywood.

Gustavo: I don't work in Hollywood.

Carolina: I don't work in Hollywood.

Daniel: I don't work in Hollywood.

Ludmila: I don't work in Hollywood.

Leilie: I don't work in Hollywood.

Rafael: I don't work in Hollywood.

Gleice: I don't work in Hollywood.

Maria Helena: I don't work in Hollywood

Marina: When I worked in Hollywood

Verena: I don't work in Hollywood

2 – I'm funded by Canadians

a) I've founded by Canadians

b) I am funding by Canadians

c.1) ... by Canadians

c.2) founded by Canadians

d) I ... by Canadians

e.1) I am ... by Canadians

e.2) I am fan by Canadians

f) I'm finded by Canadians

g) I find them by Canadians

h.1) ... by Canadians

h.2) I'm finding by Canadians

i) I founded by Canadians

j) I'm find by Canadians

3 – and others who don't live here

a. 1) and other that don't live here

a. 2) and others who don't live here

b) and all their suit.. I'll live here

c) and others who don't live here

d.1) And all...

d.2) And all... live here

e.1) and... of here

e.2) and all ... of here

f.1) and other... around here

f.2) and other soon around here

g) and other who don't live here

h.1) and others... don't live here

h.2) and others that do't live here

i) And others no...

j.1) and... here

j.2) and... don't live here

4 – but er, you know,

a) but, you know.

b) but I, you know

c) but, ah, you know

d) but, you know

e) but, you know

f) But, I . you know

g) but, you know

h) But, I, you know

i) but, I, you know

j) But... in our

5 – it was Hollywood who voted for this award

a) It was Hollywood who voted to this award

b.1) I was Hollywood...

b.2) I was Hollywood revoted for this a war.

c) it was Hollywood who voted for this award

d.1) ... war

d.2) Hollywood war

e.1) it is Hollywood ... award

e.2) it is Hollywood who voted for this award

f.1) ... for Hollywood... this award

f.2) was for Hollywood... this award

g.1) Now as Hollywood... for this award

g.2) Now as Hollywood invoted for this award

h.1) I was .. for this reward

h.2) I was Hollywood involved for this reward

i.1) I was ... for this award

i.2) I was Hollywood revolved for this award

j.1) in ours Hollywood...

j.2) in ours Hollywood who... for this award

6 – it was Hollywood that err stood

a) it was Hollywood that stood

b) It was Hollywood that I stood

c.1) It was Hollywood who stood

c.2) It was Hollywood that stood

d) Hollywood stood

e.1) It's a Hollywood stood

e.2) It's a Hollywood that stood

f) It Hollywood that stood

g) it was Hollywood that stood

h.1) ... that...

h.2) Hollywood that I studied

i.1) ...

i.2) and was Hollywood that stood

j.1) that Hollywood who understud

j.2) that was Hollywood who stood

7 – when I was announced

- a) when I was announced
- b.1) I wanna... announced
- b.2) I wanna was announced
- c) When I was announced
- d) when I was announced
- e) I was announce
- f) I was announced
- g) when I was announced
- h) When I was announced
- i) When I was announced
- j) when I was announced

8 – don't report this

- a) don't report this
- b) don't report this
- c) don't report this
- d) don't report this
- e.1) ... put this
- e.2) Don't reput this
- f) Don't report this
- g) Don't report this
- h) Don't report this
- i) Don't ... this
- j) Don't report this

9 – that there was a split decision

- a) that was a split decision
- b.1) That it was a split decision
- b.2) That they was a split decision
- c.1) ... split decision
- c.2) That it was a split decision
- d) it was a split decision
- e) that is a disput decision
- f.1) That was a ... decision
- f.2) That was a sput decision
- g.1) that there was an split decision
- g.2) that there was a split decision
- h.1) It was a ... decision
- h.2) It was a sput decision
- i) ... decision
- j.1) that was ... decision
- j.2) that was a splut decision

10 – because five loud people booed.

- a) because of ... people mood
- b.1) because five.... people mood
- b.2) because five loud people mood
- c.1) because... people...
- c.2) because... people booed
- d) because ... people moved
- e.1) because ... people mood
- e.2) because five ... people mood
- f.1) because live people moved
- f.2) Because vive loud people moved
- g.1) because five.... people moved

- g.2) because five lot of people moved
- h.1) because... moved
- h.2) because five loud people moved
- i.1) because... people
- i.2) because five loud people moved
- j.1) because five ... people moved
- j.2) because five lond people moved

11 – Do your job and tell the truth.

- a.1) ... job and tell the truth
- a.2) Do their job and tell the truth
- b) They're job and tell the truth
- c) do your job and tell the truth
- d.1) ... job and tell the truth
- d.2) Do your job and tell the truth
- e.1) is my job, tell the truth
- e.2) my job, tell the truth
- f.1) Do you job... the truth
- f.2) Do you job intel the truth
- g) Do your job and tell the truth
- h) Do your job and tell the truth
- i) Do your job and tell the truth
- j) Do your job until the truth

12 – The majority of Americans...

- a.1) ... Americans
- a.2) The majority of the Americans
- b) The majority of Americans
- c) The majority of Americans
- d.1) ... Americans
- d.2) the majority Americans
- e) for the majority of Americans
- f.1) The majority Americans
- f.2) The majority off Americans
- g) The majority of Americans
- h) The majority of Americans
- i) The majority of americans
- j) the majority of Americans

13 - did not support us getting into this war,

- a.1) did not support the end of this war
- a.2) did not support this getting end of this war
- b) did not support us getting into this world
- c.1) did not support this war
- c.2) did not support any of this war
- d.1) to not support this ... war
- d.2) to not support this getting in this war
- e.1) ... support this more
- e.2) Don't support this kind of award
- f.1) Do not support ... this war
- f.2) Do not support getting this war
- g.1) They not support us getting into this war
- g.2) Did not support us getting into this war
- h.1) ... enter in this war

- h.2) Do not support enter in this war
- i.1) supporting us into this war
- i.2) did not support us get into this war
- j.1) they not can support this war
- j.2) they not support this war

14 – the majority of Americans are not for Bush's policies,

- a.1) ... America for Bush's policies
- a.2) enjoy ... America for Bush's policies
- b.1) enjoy the Americans enough to get into this poli
- b.2) Enjoy the Americans enough from Bush's polices
- c) majority of Americans... Bush polcities
- d.1) Join ... and Bush's pol
- d.2) Join Americans and Bush's policies
- e.1) enjoy the records and... police
- e.2) enjoy the Americans and ... police
- f.1) ... Bush policies
- f.2) join American are not for Bush policies
- g.1) ... Americans are not for Bush's policies
- g.2) join Americans are not for Bush's policies
- h.1) ... Bush's
- h.2) joined the Americans Bush's policies
- i) joining our wards... Bush's palacies
- j.1) ... Bush palacies
- j.2) Americans... Bush palacies

15 – they are not for drilling in Alaska,

- a.1) ... not for in Alaska
- a.2) ... not for drowning in Alaska
- b.1) but not for drawing in a...
- b.2) but not for drawing in Alaska
- c.1) .. in Alaska
- c.2) They are ... in Alaska
- d.1) ... ask
- d.2) ... roll ask it
- e.1) we're not ... from Alaska
- e.2) we're not drealng from Alaska
- f.1) ... ning in Alaska
- f.2) not for drawing in Alaska
- g.1) we're not... drowing in Alask
- g.2) we're not from drowing in Alaska
- h.1) ... Alaska
- h.2) not for drolng in Alaska
- i.1) ... Alaska
- i.2) were not drowing in alaska
- j.1) ... dreaming in Alaska
- j.2) they are not from dreeing in Alaska

16 – go down the whole damn list,

- a.1) Put down the damn whole list
- a.2) Put down the whole damn list

- b) Put on the whole damn list
- c.1)...
- c.2) put out... list
- d.1) but I ... whole list
- d.2) but I ... whole damn list
- e.1) put... in the list
- e.2) put all in the list
- f.1) put down all them list
- f.2) put down the all them list
- g.1) put on the...
- g.2) put on the whole DM list
- h.1) put down the...
- h.2) put down the whole damn list
- i) put all them in a list
- j.1)...
- j.2) put down the whole the...

17 – the majority of Americans...

- a) The majority of the Americans
- b) the majority of Americans
- c) the majority of Americans
- d) the majority Americans
- e) the majority of Americans
- f.1) the majority Americans
- f.2) the majority of Americans
- g) the majority of Americans
- h) the majority of Americans
- i) the majority of Americans
- j) the majority Americans

18 - oppose what Bush stands for

- a.1) The pose of Bush stands for
- a.2) The pose of what Bush stands for
- b.1) the pose of Bush stands for
- b.2) the pose what Bush stands for
- c) are opposed what Bush stands for
- d.1) the ... what Bush...
- d.2) the pols what Bush supports
- e.1) the... of Bush gave
- e.2) the pull of Bush deads
- f.1) Depose what Bush... for
- f.2) Depose what Bush stands for
- g) the police what Bush stands for
- h.1) The ... Bush
- h.2) The pols that Bush answer for
- i.1) ...
- i.2) the pose what Bush stands for
- j.1) th... Bush
- j.2) that what Bush standd for

19 – the majority of your fellow Americans...

- a) The majority to follow Americans
- b.1) a majority who founds Americans
- b.2) a majority who follow Americans
- c.1) The majority... Americans

- c.2) The majority... all Americans
- d) the majority of Americans
- e.1) a majority of... Americans
- e.2) a majority of follow Americans
- f.1) the majority ... Americans
- f.2) The majority follow Americans
- g.1) the majority of... Americans
- g.2) The majority of her fellow Americans
- h.1) The majority of... Americans
- h.2) The majority of your fellow Americans
- i.1) The majority of ... Americans
- i.2) The majority of fellow Americans
- j) The majority of... Americans

20 - are pro choice, they're pro environment,

- a) pro our choice, pro environment
- b.1) they improve joice, they... environment
- b.2) they pro joice, they pro environment
- c) pro choice, pro environment
- d.1) the ... the... environment
- d.2) the pro... the pro environment
- e) the pro choice, pro environment
- f.1) aprove choice, aprove...
- f.2) they pro choice, they pro environment
- g.1) They ... choice, they ... environment
- g.2) They prowng choice, they are prowng environment
- h.1) ... choice ... environment
- h.2) Improve choice, improve environment
- i.1) ... choice, they ... environment
- i.2) the pro choice, they pro environment
- j.1) they... they... environment
- j.2) they prow choice they prow environment

21 - they are pro labour, and that's the truth.

- a) pro neighbor, and that's the truth
- b.1) the proud neighbor and that's the truth
- b.2) the pro neighbor and that's the truth
- c.1) pro..., and that is the truth
- c.2) pro labour, and that is the truth
- d.1) ... and that's the truth
- d.2) pro labor and that's the truth
- e.1) the pro labour and...
- e.2) the pro labour and ats the truth
- f.1) ... neighbor... truth
- f.2) they're pro neighbor, that's the truth
- g.1) ... neighbour and that's the truth
- g.2) they prow neighbour and that's the truth
- h.1) ... the truth
- h.2) pro labour and the truth
- i.1) they ... labor, and that's the truth
- i.2) they pro labor, and that's the truth
- j.1) ... neighbor ... and that's the truth
- j.2) they are pro neighbor and that's the truth

22 – Tonight I put America in a good light.

- a) Tonight I put the America in a good line
- b) tonight I put American on good light
- c.1) Tonight I put America in a good...
- c.2) Tonight I put America in a good light
- d) Tonight I put American in a good line
- e.1) Tonight I put the America in a good line
- e.2) Tonight I put the America in a good light
- f) Tonight I put America in a good light
- g) Tonight I put America in a good light
- h) Tonight I put American in a good light
- i.1) Tonight ... American good line
- i.2) Tonight I put American in a good line
- j) tonight I'll put America in a good line

23 – I showed how vital it is...

- a.1) I showed how... it is
- a.2) I showed how vital it is
- b) I showed how how violent it is
- c) I show how vital it is
- d.1) I showed ... violence is
- d.2) I showed how violence is
- e.1) I show how ... it is
- e.2) I'd show how value it is
- f.1) I show, how, how ... with this
- f.2) I show how, how vite with this
- g) I showed how violent it is
- h.1) I show how... this
- h.2) I showed how valorize this
- i) I showed how violent it is
- j.1) I'll show how...
- j.2) I'll show how how... this

24 - to have free speech in our country.

- a) To have free speech in our country
- b) to have free speech in our country
- c) to have free speech in our country
- d.1) to have free sp... in our country
- d.2) to have free speech in our country
- e) to have free speech in our country
- f.1) to have free speech in the country
- f.2) to have free speech in their country
- g) to have free speech in our country
- h) to have free speech in our country
- i) to have free speech in our country
- j.1) to have free ... in our country
- j.2) to have free speech in our country

25 – and that all Americans...

- a) and that all Americans
- b) and that all Americans
- c) and that all Americans
- d) and that all Americans
- e) and that all Americans

- f) and that all Americans
- g) and that all Americans
- h) and that all Americans
- i) and that all Americans
- j) and that all Americans

26 - have the right to stand up for what they believe in.

- a) Have the right to stand up for what they believe in
- b.1) They are right to stand up on what they believe
- b.2) They are right to stand up on what they're believing
- c) have the right to stand up for what they believe in
- d.1) have the right to stand up and ... believe in
- d.2) have the right to stand up and what they believe in
- e)... stand up what they believe
- f.1) ... stand up for what they believe
- f.2) there right to stand up for what they believe
- g) have the right to stand up for what they believe in
- h.1) ... the right to stand up .. the believe
- h.2) have the right to stand up for what they believe
- i.1) have the right to stand up what they believe
- i.2) have the right to stand up for what they believe in
- j.1) .. stand up what they believe on
- j.2) stand up what they believe in

27 - I certainly don't feel that I did that.

- a) I certainly don't feel why I did that
- b.1) I certainly don't feel but I did this
- b.2) I certainly don't feel but I did that
- c) I certainly don't feel that I did that
- d.1) I certainly don't feel ... there
- d.2) I certainly don't feel what I got there
- e.1) I sure ... they...
- e.2) I'm .. they don't feel about that
- f.1) I surely don't feel...
- f.2) I surely don't feel but I did that
- g) I certainly don't feel that I did that
- h.1) I certainly don't feel...
- h.2) I certainly don't feel but I did that
- i.1) I certainly don't feel but ... that
- i.2) I certainly don't feel but I did that
- j.1) I...
- j.2) I surely don't feel that I did that

28 - I don't think that the people out there...

- a) I don't think the people out there
- b) I don't think the people out there
- c) I don't think the people out there

- d.1) I don't think people...
- d.2) I don't think people love there
- e.1) I don't think that people are...
- e.2) I don't think that people love there
- f.1) I don't think people out there
- f.2) I don't think the people out there
- g) I don't think the people out there
- h) I don't think that people loved there
- i.1) I don't think the people...
- i.2) I don't think the people out there
- j.1) I don't think people love their
- j.2) I don't think the people love their

29 - err, felt that.

- a) felt that
- b.1) I felt that
- b.2) I'm felt that
- c) ahh, felt that
- d) felt that
- e.1) I am f... that
- e.2) I am felt that
- f) felt that
- g) ah, felt that
- h.1) I felt that
- h.2) Hmm, felt that
- i) felt that
- j) I felt that

30 - I mean, come on, let's just get real here.

- a.1) I mean, just get this real here
- a.2) I mean, come on, just get this real here
- b) I mean...
- c.1)... let's just get real this
- c.2) I mean, let's just get real this
- d.1) I mean what ... real here
- d.2) I mean what just get real here
- e.1) I mean just to ... here
- e.2) I mean just to came real here
- f.1) I mean, just get real here
- f.2) I mean, come one let's just get real here
- g) I mean, let's just get real here
- h.1) I mean just ... here
- h.2) I mean, c'mon let's just get here
- i.1) ...
- i.2) I mean, let's just get real here
- j.1) ... here
- j.2) I mean just... here

31 - I've been around for a few years,

- a) I ... for few years
- b) I've been around for few years
- c.1) I've been... for... years
- c.2) I've been around for few years

- d) I've been around for a few years
- e) I background for a few years
- f.1) I've been around few years
- f.2) I've been around a few years
- g) I've been around for a few years
- h.1) ... around for few years
- h.2) I've been around for few years
- i) I've been around for a few years
- j.1) I ... for few years
- j.2) I bewing around for few years

32 – for thirteen years now...

- a) for thirteen years now
- b) for thirteen years now
- c.1) for thirteen years...
- c.2) for thirteen years now
- d) for thirteen years now
- e) for fourteen years now
- f.1) for fifty years now
- f.2) for thirteen years now
- g) for thirteen years now
- h.1) for fourteen years now
- h.2) for thirteen years now
- i.1) for fourteen years now
- i.2) for thirteen years now
- j) for thirteen years now

33 - since *Roger and Me*.

- a) ... me
- b.1) ... on me
- b.2) Since... on me
- c) ... me
- d) Seems ... to me
- e) so uncertain for me
- f) ... me
- g.1) ...
- g.2) Since you and me
- h.1)...
- h.2) censurised me
- i.1)...
- i.2) Sense what I mean
- j) since... me

34 – I've got the number one selling book...

- a) I bet the number one selling book
- b.1) I've got the number one s..... book
- b.2) I've got the number one selling book
- c.1) ... number one selling book
- c.2) I got the number one selling book
- d.1) I got the number one sold book
- d.2) I got the number one sellen book
- e) I got the number sound
- f.1) I've got the number one sell book
- f.2) I've got the number one selling book
- g) I've got the number one selling book

- h.1) I got ... selling book
- h.2) I got the number one selling book
- i.1) I bought a ... book
- i.2) I got the number one selling book
- j.1) I got number one selling book
- j.2) I got the number one selling book

35 - in the country this week,

- a) in the country this week
- b) in the country this week
- c) in the country this week
- d.1) in this country this week
- d.2) in the country this week
- e) In my country this week
- f) I'm in the country this week
- g) and my country this week
- h.1) In my country
- h.2) In my country this week
- i.1) ... country this week
- i.2) on the country this week
- j) in my country this week

36 – it's been on the best-seller list now...

- a.1) ... the best seller now
- a.2) it was... the best seller now
- b.1) it's been on the...
- b.2) it's been on the best seller list now
- c) ... best sellist now
- d.1) I... the best seller now
- d.2) I spin the best seller now
- e) It's... now
- f.1) Expent...
- f.2) Expent all best-seller now
- g.1) ... now
- g.2) Spent on the best salaries now
- h.1) ... best... now
- h.2) Spent all the best seller now
- i.1) ... the best seller ... now
- i.2) ... the best seller list now
- j.1) ... best seller now
- j.2) spending on the best seller want now

37 – for fifty three weeks in L.A. and,

- a) for fifty three weeks in LA
- b) for fifty three weeks on a way
- c) for fifty three weeks in LA
- d.1) for fifty three weeks ... way
- d.2) for fifty three weeks in a way
- e.1) for fifteen weeks in a way
- e.2) for fifty three weeks in L.A.
- f) for fifty three weeks in L.A.
- g) for fifty three weeks in LA
- h.1) for... weeks in L.A.
- h.2) for fifty three weeks in L.A.
- i) for fifty three weeks in L.A.
- j) for fifty three weeks in L.A.

38 – forty eight weeks in NY...

- a) forty eight weeks in New York
- b.1) forty weeks in New York
- b.2) forty eight weeks in New York
- c.1) forty five weeks in New York
- c.2) forty eight weeks in New York
- d.1) four weeks in New York
- d.2) for forty eight weeks in New York
- e.1) fourteen weeks in New York
- e.2) forty eight weeks in New York
- f) forty eight weeks in Europe
- g) forty eight weeks in New York
- h.1) ... weeks in ...
- h.2) forty eight weeks in New York
- i) forty eight weeks in New York
- j.1) forty weeks in New York
- j.2) forty eight weeks in New York

39 - on the New York Times list.

- a.1) and the New York Times list
- a.2) and on the New York Times list
- b.1) and our time is wating
- b.2) *and* the New York Time listening
- c.1) and New York Times list
- c.2) *and* the New York Times list
- d) I'm in New York Times list
- e) in New York Times list
- f.1) I'm in tireless
- f.2) I'm year New York (muito rápido)
- g.1) I'm a near...
- g.2) I'm a near times list
- h.1) ...
- h.2) *And* the New York Times list
- i) on the New York Times list
- j.1) *and* New York Times *laster*
- j.2) *and* New York Times list

40 – More Americans have bought my book...

- a) More Americans have bought my book
- b) More Americans said brought my books
- c.1) More Americans bought my book
- c.2) More Americans have bought my book
- d.1) More Americans bought my book
- d.2) More Americans have bought my book
- e.1) More Americans bought mu book
- e.2) More Americans had bought my book
- f) More Americans have bought my book
- g) More Americans have bought my book
- h) More Americans have bought my book
- i) More Americans have bought my book
- j) More Americans have bought my book

41 - in the last year

- a) in the last year
- b) in the last year
- c) in the last year
- d) in the last year
- e) in the last year
- f) in the last year
- g) in the last year
- h) in the last year
- i) in the last year
- j) in the last year

42 – than any other non-fiction book.

- a) than any other non-fiction book
- b.1) *than any other non...*
- b.2) than any other non fiction
- c.1) than any other fiction book
- c.2) *than any other non fiction book*
- d) than any other non-fiction book
- e.1) *that any other fiction book*
- e.2) than any other non fiction book
- f.1) *than anyone fiction book*
- f.2) *than any other non-fiction book*
- g) than any other non-fiction book
- h.1) *than any other .. fiction book*
- h.2) *than any other none fiction book*
- i) than any other non-fiction book
- j.1) *than any other one fiction book*
- j.2) *than any other non fiction book*

43 – something called *Stupid White Man*

- a.1) Some call the White Stupid Man
- a.2) Something call the White Stupid Man
- b) something how stupid white man
- c) something called Stupid White Man
- d.1) ... white stupid man
- d.2) something... stupid white man
- e.1) some... stupid man
- e.2) something stupid... man
- f.1) *some how white stupid man*
- f.2) something raw stupid white man
- g) something how stupid white man
- h.1) something calls... stupid man
- h.2) something calls stupid white man
- i.1) ... stupid white man
- i.2) something called Stupid White Man
- j.1) some... stupid man
- j.2) something... stupid man

44 - essentially starring George W. Bush,

- a.1) it certainly star George W. Bush
- a.2) *it certainly starring* George W. Bush
- b.1) ... star George W. Bush
- b.2) the century star in george W. Bush
- c) central star is george W. Bush
- d.1) ... Bush

- d.2) ... started Bush
- e.1) ... George W. Bush
- e.2) ... a star George W. Bush
- f.1) essentially stared ... Bush
- f.2) essentially starring George W. Bush
- g.1) as actually stared George W. Bush
- g.2) as actually starring George W. Bush
- h.1) The century ... Bush
- h.2) The century starting enjoy W. Bush
- i.1) ... starring George W. Bush
- i.2) essentially starring George W. Bush
- j.1) ... starring George W. Bush
- j.2) that ... starring George W. Bush

45 – at a time when he was supposedly...

- a) and by the time that supposedly
- b.1) at the time we are supposed to live
- b.2) at the time that he was supposed to live
- c.1) ... supposedly
- c.2) and the time ... supposedly
- d.1) and at that time I ... supposedly
- d.2) and at time I was supposedly
- e.1) any time we supposedly
- e.2) any time we're supposedly
- f) at a time him supposed
- g.1) at the time that you were supposedly
- g.2) at the time that he were supposedly
- h.1) and... time
- h.2) and the time that supposedly
- i.1) at the time... supposedly
- i.2) at the time when he was supposedly
- j.1) and the time ... supposedly
- j.2) and the time in who we supposedly

46 - enjoying great popularity ratings.

- a.1) enjoy great popularity grades
- a.2) enjoy great popularity rate
- b.1) enjoying grave popular...
- b.2) enjoying grave popular deratings
- c.1) enjoy great popularuty r...
- c.2) enjoying great popularity radio audience
- d.1) enjoy great popularity...
- d.2) enjot great popularity wrtings
- e.1) enjoy great popular audience
- e.2) enjoy great popular...
- f.1) enjoy great popularity audience
- f.2) enjoying great popularity audience
- g.1) enjoy great popular...
- g.2) enjoying great popular...
- h.1) enjoyed great popular
- h.2) enjoyed great popularity ratings
- i.1) enjoying great popular...
- i.2) enjoying great popular deratings
- j.1) enjoy...
- j.2) enjoy great popular diredence

47 – And it would be irresponsible of me...

- a.1) and the real responsible of me
- a.2) and the irresponsible of me
- b) and it will be irresponsible of me
- c.1) and it would be irresponsible...
- c.2) and it would be irresponsible... me
- d) and the ... response for me
- e.1) in other responsible me
- e.2) in we'll be responsible of me
- f.1) and he were responsible ... me
- f.2) and he will be responsible of me
- g) and it will be irresponsible of me
- h.1) ... responsible of me
- h.2) and would be responsible of me
- i.1) and ... responsible of me
- i.2) and will be responsible of me
- j.1) and you'll be responsible of me
- j.2) and we'll be responsible of me

48 - to not say how I felt.

- a) do not say how I felt
- b) do not say how I felt
- c.1) to not say what I felt
- c.2) to not say how I felt
- d) to not said what I felt
- e) to not say how I felt
- f) to not say how I felt
- g) to not say how I felt
- h) do not say how I felt
- i) to not say how felt
- j) to not say how I felt

49 – And I think that anybody voting for me,

- a.1) I think that anybody who voted for me
- a.2) I think that anybody voted for me
- b) when I think anybody voting for me
- c.1) ... anybody... for me
- c.2) Think anybody... for me
- d.1) ... nobody...
- d.2) I think that nobody vote for me
- e.1) anybody can afford me
- e.2) anybody voted in me
- f) I think anybody voting for me
- g) And I think that anybody voting for me
- h.1) ... anybody voting for me
- h.2) I think anybody voting for me
- i.1) ...
- i.2) and I think anybody voting for me
- j.1) and I think anybody could inform you
- j.2) and I think anybody vote informed

50 - for this award

- a) for this award
- b.1) this a war
- b.2) for this award
- c) for this award

- d) for this award
- e) for this award
- f) for this award
- g) for this award
- h.1) for this reward
- h.2) for this award
- i) for this award
- j) for this award

51 - knew that they weren't going to get a speech...

- a) knew that... together a speech
- b.1) knew that one boy would get a speech
- b.2) knew that they won't going to get a speech
- c) knew that... a speech
- d.1) knew ... a speech
- d.2) knew the point... a speech
- e.1) knew a point in a speech
- e.2) knew a view point in a speech
- f.1) ... to get a speech
- f.2) knew that they want to get a speech
- g) knew that they won't going to get a speech
- h.1) knew... a speech
- h.2) knew that one day we're gonna together a speech
- i.1) knew that they... to get a speech
- i.2) knew that they were going to get a speech
- j.1) ... together a speech
- j.2) knowing they... together a speech

52 - thanking agents, lawyers, lawyers of agents and agents of lawyers.

- a) thanking agents and lawyers, lawyers and agents
- b.1) thanking agency, lawyers, lawyers of agency and agency of lawyers
- b.2) thanking agents, lawyers, lawyers of agents and agents of lawyers
- c) thanking agency, lawyers, lawyer's agency
- d.1) thanking lawyers and agencies, lawyers of agencies and agencies of lawyers
- d.2) thanking agencies and lawyers, lawyers of agencies and agencies of lawyers
- e.1) thanking agency and ... agency of lawyers
- e.2) thanking agency, lawyers, lawyers of agency and agency of lawyers
- f.1) thanking agency, lawyers, and lawyers of agencies
- f.2) thanking agents, lawyers, agents of lawyers and lawyers of agents
- g) thanking agents, lawyers, lawyers of agents and agents of lawyers
- h.1) thanking agency, lawyers and lawyers of...
- h.2) thanking agency, lawyers and lawyers of agency and agency of lawyers
- i.1) ... agencies, lawyers, lawyers of agencies and agencies of lawyers

- i.2) thanking agencies, lawyers, lawyers of agencies and agencies of lawyers
- j.1) taking lawyers of agencies and...
- j.2) taking lawyers, agencies, lawyers of agencies and agencies of lawyers

53 - You know, that's just who I am.

- a.1) You know, that's what who I am.
- a.2) You know, that's just who I am.
- b.1) you know, that's just what I am
- b.2) you know, that's just who I am
- c) you know, that is just who I am
- d.1) you know, this is what I am
- d.2) you know, that's what I am
- e) you know, that is who I am
- f.1) You know, that's... I am
- f.2) You know, that's just why am
- g) you know, that's just who I am
- h.1) You know, that is just how I am
- h.2) You know, that's just who I am
- i) you know, that's just who I am
- j.1) you know that is ... I am
- j.2) you know that is just I am

54 - I am an honest and sincere person.

- a) I'm a honest and sincere person
- b) I'm an honesty and sincere person
- c.1) I am a honesty and serious person
- c.2) I am a honesty and sincere person
- d.1) I'm ... sincere person
- d.2) I'm honest and sincere person
- e) I am honest, a sincere person
- f.1) I'm honest and sincere person
- f.2) I'm, I'm honest and sincere person
- g) I am an honest and sincere person.
- h.1) I'm an honesty and sincerity person
- h.2) I'm an honest and sincere person
- i.1) I'm a honest, sincere person
- i.2) I'm a honest and sincere person
- j.1) I'm honest and sincere person
- j.2) I'm an honest and sincere person

55 - I feel strongly about what I believe in,

- a) I feel strong in what I believe in
- b.1) I feel strong on what I believe in
- b.2) I feel strong on about what I believe in
- c.1) I feel strongly for what I believe
- c.2) I feel strongly about what I believe in
- d.1) I feel strong what I believe in
- d.2) I feel strong in what I believe in
- e.1) I feel strong in what I believe
- e.1) I feel strong about what I believe
- f.1) I feel strong what I believe in
- f.2) I feel strong about what I believe in
- g) I feel strong about what I believe in
- h.1) I feel strong about what I believe

- h.2) I feel strong about what I believe and
- i.1) I feel strong ... I believe in
- i.2) I feel strongly ... I believe in
- j.1) I feel strong on what I believe on
- j.2) I feel strong about what I believe in

56 – but I also err love the art of cinema.

- a) But I also love the art of cinema
- b) But I also love the art of cinema
- c.1) but I also... cinema
- c.2) But I also love the art of cinema
- d) and I also love the arts and cinema
- e.1) But also I ... the cinema
- e.2) But also I love the art of the cinema
- f.1) But I also love the art of cinema
- g) And I also... love the art of cinema
- h.1) But I also love ... cinema
- h.2) But I also er love the art of cinema
- i) and I also love the art of cinema
- j.1) But I also love art and cinema
- j.2) But I also love the art of cinema

57 – I love going to a good movie

- a) I love going to a good movie
- b) I love going to a good movie
- c) I love going to a good movie
- d.1) I love... a good movie
- d.2) I love going to a good movie
- e.1) I love to go a good movie
- e.2) I love going a good movie
- f) I love going to a good movie
- g) I love going to a good movie
- h.1) I love going to ... movie
- h.2) I love going to a good movie
- i) I love going to a good movie
- j) I love going to a good movie

58 - and everytime I set out to make a movie

- a.1) and everytime I set up to do a movie
- a.2) and everytime I set up to make a movie
- b) and everytime I set up to make a movie
- c.1) and everytime I... to make a movie
- c.2) and everytime I stood up to make a movie
- d.1) and everytime I ... to male a movie
- d.2) and everytime I set up to make a movie
- e.1) and everytime scape me up a good movie
- e.2) and evrytime I stand out a good movie
- f.1) and everytime I set down to ... a movie
- f.2) and everytime I set down to make movie
- g) and everytime I set up to do a movie
- h.1) and everytime ... to make a movie
- h.2) and everytime I said out to make a movie
- i.1) and everytime I ... up to male a movie
- i.2) and everytime I set up to make a movie
- j.1) and every time I start up to make a movie
- j.2) and every time I set up to make a movie

59 – the first thing that I think about

- a) the first thing I think about
- b) the first thing I think about
- c) the first thing I think about
- d.1) first thing I think about
- d.2) the first thing I think about
- e.1) first I think about
- e.2) first thing I think about
- f.1) first thing I think about
- f.2) the first thing I think about
- g) the first thing I think about
- h) the first thing I think about
- i) the first thing I think about
- j.1) the first think I think about
- j.2) the first thing I think about

60 - is what I would like to go see

- a) is what I like to go see
- b) is what would I word like to see
- c.1) is what would I like to go see
- c.2) is what I like to go see
- d.1) ... what I'd like to ... see
- d.2) It's what I'd like to ... see
- e) this what I consider a good scene (muito rápido)
- f.1) is what I ... to go see
- f.2) is what I like to go see
- g) is what I like to go see
- h) is what I'd like to go see
- i.1) ... what I will go see
- i.2) This is what I like to go see
- j) is what I'll go to see

61 - on a Friday night,

- a) on a Friday night
- b) in a Friday night
- c) in a Friday night
- d.1) at Friday night
- d.2) an Friday night
- e.1) in a for night
- e.2) in a far night
- f) in a Friday night
- g) on a Friday night
- h) in a Friday night
- i) in a Friday night
- j) in a Friday night

62 – not what political message

- a.1) now what...
- a.2) now what political message
- b) now our political message
- c.1) not... political message
- c.2) not what political message
- d) what political message
- e.1) ... plural message
- e.2) not a political message

- f.1) now ... political message
- f.2) now about political message
- g) now what political message
- h.1) ... political message
- h.2) now what a political message
- i.1) ... message
- i.2) not what political message
- j.1) now, a political message
- j.2) now, what a political message

63 - I wanna make, not what, you know,

- a) now wanna make, you know (muito rápido)
- b.1) and I wanna make in...
- b.2) and I wanna make in ad what
- c.1) I wanna make...
- c.2) I wanna make, not what, you know
- d.1) I wanna make, you know
- d.2) I wanna make, what, you know
- e.1) what I make good
- e.2) what I wanna make
- f) ... make...
- g.1) I wanna make...
- g.2) I wanna make, not what, you know
- h.1) ... wanna make...
- h.2) I wanna make and I want you know
- i.1) I wanna make,...
- i.2) I wanna make, not what, you know
- j.1) I wanna make...
- j.2) I wanna make, not you know

64 - thing I wanna cover,

- a) don't wanna cover
- b) and I wanna cover
- c.1) ... wanna cover
- c.2) thing I wanna cover
- d) thing I wanna cover
- e) thing no wanna cover
- f.1) think... colour
- f.2) think on a cover
- g) thing I wanna cover
- h) thing I wanna cover
- i) thing I wanna cover
- j.1) ... wanna cover
- j.2) a thing I wanna cover

65 - but what would make a great movie...

- a) but what we make a great movie
- b) about what we make a great movie
- c) what would make a great movie
- d) what make a great movie
- e.1) but walk is a good movie
- e.2) but what is a good movie
- f.1) ... make a great movie
- f.2) for what we make a great movie
- g) but what we make a great movie

- h.1) but... make a great movie
- h.2) but what would make a great movie
- i.1) or what will make a great movie
- i.2) what would make a great movie
- j.1) what would make a good movie
- j.2) but what would make a great movie

66 - where after two hours...

- a) we work after two hours
- b.1) we were... of two hours
- b.2) we work of two hours
- c.1) ... two hours
- c.2) ... after two hours
- d.1) ... two hours
- d.2) work after two hours
- e.1) be work for two hours
- e.2) be work after two hours
- f.1) be work at two hours
- f.2) be work after two hours
- g) we worked after two hours
- h.1) work after two hours
- h.2) be working after two hours
- i.1) ... after two hours
- i.2) we work after two hours
- j) we worked after two hours

67 - the people would walk out of the theater...

- a) people go out of the theatre
- b.1) people would... the theater
- b.2) people would walk out the theater
- c) people would walk out of the theater
- d.1) people walk... the theater
- d.2) people walk out of the theater
- e) people what they feel
- f) people... theater (muito rápido)
- g) people would walk out of a theatre
- h.1) people ... fear
- h.2) people would out fear
- i.1) people walk out of the theater
- i.2) people would walk out of the theater
- j.1) people ... theatre
- j.2) people would walk to the theatre

68 - going: "Wow, that was a great film!"

- a) and "Uau", that was a great film
- b) Wow! That was a great film
- c) Wow!! That was a great film!
- d.1) Wow, it was a great film
- d.2) Wow, that was a great film
- e) Wow! It's a great film
- f) Wow! That was a great film
- g.1) Wow! It was a great film
- g.2) Wow! That was a great film
- h) Uau that was a great film!
- i) Wow! That was a great film!

- j.1) ... that was a great film!
- j.2) wow! That was a great film!

69 – How often do we get that experience?

- a.1) How often we do get that experience?
- a.2) How often do we get that experience?
- b.1) How often do we can that experience
- b.2) How often do we get that experience
- c.1) How often do we get that experience
- c.2) How often do we get that experience
- d.1) how often do we have this experience?
- d.2) How often do we get this experience?
- e.1) How often did you have this experience?
- e.2) How often do you have this experience?
- f.1) How offer... experience
- f.2) How offer to get this experience
- g) How often do we get that experience?
- h.1) How often ... get experience
- h.2) How often do we get there experience
- i.1) How often do you ... that experience?
- i.2) How often do we get that experience?
- j.1) How often do you feel that experience?
- j.2) How often do you .. that experience?

70 - It's so rare.

- a) It's so rare
- b) It's so wear
- c) It's so rare
- d) It's so rare
- e) It's so rare
- f.1) It's so weird
- f.2) It's so rare
- g) It's so rare
- h) It's so ware
- i) It's so rare
- j) it's so wear

71 - That's what I set out to do,

- a) And that what I set out to do
- b) and that's what I'll set out to do
- c.1) And that's what I ... to do
- c.2) And that's what I set out to do
- d.1) and this is what I'm ... out to do
- d.2) And that is what I'm set out to do
- e.1) And ... that's I want to do
- e.2) And ... that's I said out to do
- f.1) That's what I sent what to do
- f.2) And that's what I sent what to do
- g) And that what I set up to do
- h.1) and that ... to do
- h.2) and that what I set out to do
- i) And that's what I set out to do
- j.1) and that's what I ... to do
- j.2) and that's what I set out to do

72 - that's what I hope I did with this film.

- a.1) That I hope we did with this film
- a.2) That's what I hope we did with this film
- b) that's what I hope to do with this film
- c.1) that's what I hope to did with this film
- c.2) that's what I hope I did with this film
- d.1) that's what I ...
- d.2) that's what I hope... to this film
- e) That's I hope... with this film
- f) That's what I hope with this film
- g) that's what I hope I did with this film
- h.1) That's why I hope... this film
- h.2) That's why I hope I device this film
- i.1) that's what I hope to do in this film
- i.2) that's what I hope I did in this film
- j.1) that's what I hope from this film
- j.2) that's what I hope I do with this film

73 – I am honored to receive this award

- a) The honor to receive this award
- b) my honor to receive this award
- c.1) I'm owner to receive this award
- c.2) I'm honored to receive this award
- d) It's a honor to receive this award
- e.1) My owner will receive this award
- e.2) My honor will receive this award
- f.1) My owner received this award
- f.2) I'm honored to receive this award
- g) my honor to receive this award
- h.1) an honour to receive this award
- h.2) my honor to receive this award
- i) I'm honored to receive this award
- j.1) ... to receive this award
- j.2) I'm honored to receive this award

74 - from the academy and from my fellow film makers.

- a) from academy and from my fellow film makers
- b.1) from the academy and from my felt...
- b.2) from the academy and from my fellow full nakers
- c.1) from the academy and my fellow film makers
- c.2) from the academy and from my fellow film makers
- d.1) For me... and for my film makers
- d.2) For me, the academy for my film makers
- e.1) for the academy, for the film makers
- e.2) for the academy, for the fan film makers
- f) from the academy, from my fellow film makers
- g) from academy and from my fellow film makers
- h.1) from the academy from the film makers
- h.2) from the academy and from my fellow film makers
- i) from the academy, from my fellow film makers

j) from the academy and from my film maker

75 – While I was walking up the aisle.

- a.1) While I was walking of the...
- a.2) While I was walking of the ile
- b.1) While I was rocking on the ile
- b.2) While I was rocking of the ile
- c.1)...
- c.2) While I was walking... aisle
- d.1) What I was...
- d.2) What I was walking ... while
- e.1) I was walking in the...
- e.2) I was walking in the ail
- f.1) ... walk in the wild
- f.2) While I was walking up the wild
- g.1) While I was walking...
- g.2) While I was walking at the ail
- h.1) ... was walking
- h.2) Why I was walking at the hile
- i.1) While I was walking to the ...
- i.2) While I was walking up the hile
- j.1) While I was walking by the...
- j.2) While I was walking up the ile

76 - I invited all my fellow nominees...

- a) I invited all the fellow...
- b.1) I invited all my fellow...
- b.2) I invited all my fellow and I knees
- c) I invited all my fellow nominees
- d) I invited all my fellow nominees
- e.1) I invite my all fall... nees
- e.2) I invited all my fellow ... nees
- f) I'd invited all my fellow nominees
- g) I'd invited all my fellow nominees
- h.1) I'd invited all my ... en...
- h.2) I'd invited all my fellow enemies
- i.1) I invited all my fellow...
- i.2) I invited all my fellow nominees
- j.1) I invited all my
- j.2) I invited all my fellow...

77 - to come up on the stage with me.

- a.1) ... on the stage with me
- a.2) to come up on the stage with me
- b.1) it's come up in a stage with me
- b.2) it's come up on a stage with me
- c) to come on the stage with me
- d) to come up on the stage with me
- e) to came up to stage with me
- f) to come up on the stage with me
- g) to come up on the stage with me
- h.1) to ... with me
- h.2) to come up on the stage with me
- i.1) To come up the stage with me

i.2) to come on the stage with me

j.1) to... with me

j.2) to come up and stage with me

78 – I told them during the commercial break:

- a) I told them during the comercial break
- b.1) I've told them during a comercial play
- b.2) I've told them during the comercial play
- c.1) ... during the comercial break
- c.2) I... during the comercial break
- d.1) I told them in the comercial break
- d.2) I told them during the comercial break
- e.1) I told him in the comercial play
- e.2) I told him during the comercial...
- f.1) I told them... a comercial play
- f.2) I told them we are in a comercial play
- g.1) I told them in the comercial break
- g.2) I told them during the comercial break
- h.1) I told them ... comercial
- h.2) I told them during the comercial break
- i.1) I told them... commercial play
- i.2) I told them we were in a commercial play
- j) I told them during the comercial break

79 - "Come with me, I'd love for you to come with me!"

- a) ... love the academy
- b.1) come with me, don't be afraid come with me
- b.2) come with me, I'm in love for you come with me
- c.1) ...
- c.2) ... to come with me
- d.1) ... come with me
- d.2) Come, I love you, come with me
- e) How I love ... for academy
- f.1)... come with me
- f.2) come, you are free to come with me
- g.1) ...
- g.2) How I loved to win the academy
- h.1) ... love ... academy
- h.2) Come with me love for the academy
- i.1)...
- i.2) Come with me, I love free to come with me
- j.1) Probably
- j.2) Probably I had love

80 – Come only if you wanna be in solidary with me

- a) how long you wanna be in the south area with me
- b.1) how only if you weren't been...
- b.2) how only if you wanna be in sol there
- c.1) want in solidary with me
- c.2) Only if you want in solidary with me
- d.1) How long do you want to ... with me?
- d.2) How only if you want to sol.. with me

- e.1) How I feel about... the sound with me
- e.2) How I only feel about.. the sound with me
- f.1) ...
- f.2) ... only if you... insulted with me
- g.1) How...
- g.2) ... only if you wanna be solidary with me
- h.1) How only be...
- h.2) How only if you wanna be sold there
- i.1) ...
- i.2) ... only if you were in ... with me
- j) how only

81 - 'cause I am going to speak out against

- a.1) and I am going to speak out against
- a.2) as I am going to speak out against
- b) cuz I'm going to speak out against
- c.1) ... speak out against
- c.2) as I'm going to speak out agains
- d.1) I'm going to speak .. in our defense
- d.2) I'm going to speak out in our defense
- e.1) How I was speaking out of this
- e.2) Cause I was speaking out of this
- f.1) ... speak out against
- f.2) Cause I'm going to speak out against
- g) as I'm going to speak out against
- h.1) cause I'm going to speak all of this
- h.2) cause I'm going to speak out against
- i.1) Cause I'm going to speak out against
- j.1) I'm going to speak up against
- j.2) I was going to speak up against

82 - this war and against Bush.

- a) this war against Bush
- b) this war against Bush
- c) this war against Bush
- d) this war and against Bush
- e.1) this war became Bush
- e.2) this war against Bush
- f) this war and against Bush
- g) this war and against Bush
- h) this war against Bush
- i) this war, against Bush
- j) this war against Bush

83 – And they were thrilled

- a.1) and they were...
- a.2) and they were threwd
- b) and they were thrilled
- c) and they were thrill
- d) and they were thrown
- e.1) and... through
- e.2) and they are through
- f.1) and their...
- f.2) and their thrail
- g) and they were through

- h.1) and they were...
- h.2) and they were threld
- i) and they were thrilled
- j.1) and they will on...
- j.2) and they were threal

84 - and I was thrilled to have them

- a.1) and I was... to have them
- a.2) And I was threwd to have them
- b) and I was thrilled to have them
- c.1) and I was thrill to...
- c.2) and I was trill to happen
- d.1) and I was thrown to them
- d.2) and I was thrown to have them
- e) and I was through the raptan
- f.1) and I was ... to happen
- f.2) And I was thrail to happen
- g) And I was throught to have them
- h.1) I was ... to happen
- h.2) and I was threld to happen
- i.1) and was thrilled to ...
- i.2) and I was thrilled to have them
- j.1) I was ...
- j.2) I was threal to .. them

85 - share the stage with me.

- a) to share the stage with me
- b.1) insure the stage with me
- b.2) I'm sure the stage with me
- c) share the stage with me
- d.1) to ... stage with me
- d.2) to share the stage with me
- e) in the share the stage with me
- f) share the stage with me
- g) to share the stage with me
- h.1) share this with me
- h.2) share the stage with me
- i) share the stage with me
- j.1) ... me
- j.2) sure the stage with me

86 – Ah, but, but all of us who work in non-fiction,

- a) and all of us who work in non-fiction
- b.1) I'll but, but all this working out on fiction
- b.2) I'll but but all of us who working on the fiction
- c) but all of us who work in non-fiction
- d) but all of us who work in non-fiction
- e.1) and all of us that work with not fiction
- e.2) and all of us who work with non fiction
- f.1) upon... all of us... non-fiction
- f.2) upon by all of us working on non-fiction
- g) but all of us who work in non-fiction
- h.1) but all of this were working with fiction

- h.2) but all of this who working on the fiction
- i) but all of us who work in non-fiction
- j.1) but all of us who work on fiction
- j.2) but all of us who work on non fiction

87 - you work in non-fiction

- a) you work in nin-fiction
- b.1) you are working out on fiction
- b.2) you work in on fiction
- c) you work in non-fiction
- d) you work in non fiction
- e) you work in non fiction
- f.1) you work on non-fiction
- f.2) yo work in non-fiction
- g) you work in non-fiction
- h.1) you work on the fiction
- h.2) you working on the fiction
- i.1) you ... non-fiction
- i.2) you work in non-fiction
- j) you work on non fiction

88 – and it's important, it's important because it speaks truth

- a) and it's important, it's important because it speaks truth
- b) and it's important, it's important beause it speaks truth
- c.1) and it's important, important because it's true
- c.2) and it's importat, important because it's truth
- d.1) and it's important, it's important because it syas truth
- d.2) and it's important, it's important because it speaks truth
- e.1) it's important because tell the truth
- e.2) It's important, it's important because speak the truth
- f.1) and is important, is important,... speaks truth
- f.2) and is important, is important because it speaks truth
- g.1) And it's important because it's been truth
- g.2) and it's important because it's mix truth
- h.1) and it's important, it's important because it's truth
- h.2) and it's important, it's important because it's peats truth
- i.1) and it's important because speaks truth
- i.2) and it's important because it speaks truth
- j.1) and this is important because... truth
- j.2) and this is important, important, because this speech is truth

89 - to the fiction that's out there.

- a.1) to fiction that is out there
- a.2) to the fiction that's out there
- b.1) to the fiction is out there
- b.2) to the fiction that's out there

- c.1) to the fiction is out there
- c.2) to the fiction that it's out there
- d.1) ... the fiction out there
- d.2) to the fiction out there
- e.1) to the fiction was there
- e.2) to the fiction that was there
- f) to the fiction that is out there
- g.1) It's non fiction that's out there
- g.2) It's in the fiction that's out there
- h.1) to the fiction... there
- h.2) to the fiction that's out there
- i.1) to the fiction is out there
- i.2) to the fiction that is out there
- j.1) to the fiction ... there
- j.2) to the fiction that's sound there

90 – it's so critical these days.

- a) it's so critical these days
- b.1) it's so pratical these days
- b.2) it's so critical these days
- c) it's so critical this days
- d) it so critical these days
- e) it's so critical this phase
- f.1) It's so critical in this days
- f.2) It's so critical this days
- g) it's so critical these days
- h.1) It's so practical these days
- h.2) It's so critical these days
- i.1) it's so critical this...
- i.2) it's so critical these days
- j.1) it's so ... this days
- j.2) it's so critical this days

91 - We need to reclaim our country.

- a) we need to reclaim our country
- b.1) we need to r... our country
- b.2) we need to reclaim our country
- c) we need to clean our country
- d) we need to reclaim our country
- e.1) we need to ... a country
- e.2) we need to reclaim a country
- f) we need to reclaim our country
- g) we need to reclaim our country
- h.1) we need to re... our country
- h.2) we need to reclaim our country
- i.1) we need to ... our country
- i.2) we need to reclaim our country
- j) we need to reclaim our country

92 – I love my country, I love this democracy, thank you very much.

- a.1) I love my country, I love democracy, thank you very much.
- a.2) I love my country, I love this democracy, thank you very much.

- b) I love my country, I love this..., thank you very much
- c) I love my country, I love this democracy, thank you very much!
- d.1) I love this country and I love democracy.
Thank you very much
- d.2) I love my country and I love the democracy.
Thank you very much
- e.1) I love my country, I love this..., thank you very much
- e.2) I love my country, I love this democracy,
thank you very much
- f.1) I love my country, I love democracy, thank you very much
- f.2) I love my country, I love this democracy, thank you very much
- g.1) I love my country and I love...
- g.2) I love my country and I love this democracy
- h.1) I love my country...
- h.2) I love my country, I love this democracy,
thank you very much
- i.1) I love my country, I love
- i.2) I love my country, I love this democracy, thank you very much
- j.1) I love my country, I love...
- j.2) I love my country, I love this democracy, thank you very much